~~Paed. 316 gfe~~
Paed. Th.
4820
-1

Roth

Gymnasial-Pädagogik

von

Karl Ludwig Roth,
Th. Dr.

Stuttgart, 1865.
Druck und Verlag von J. F. Steinkopf.

295 - Gy

BIBLIOTHECA
REGIA
MONACENSIS

Ἐπεὶ δὲ δύ' ἐστίν, ἐν οἷς γίγνεται τὸ εὖ πᾶσι, τούτοιν δ' ἐστὶν ἓν μὲν ἐν τῷ τὸν σκοπὸν κεῖσθαι καὶ τὸ τέλος τῶν πράξεων ὀρθῶς, ἓν δὲ τὰς πρὸς τὸ τέλος φερούσας πράξεις εὑρίσκειν· — — — δεῖ δ' ἐν ταῖς τέχναις καὶ ἐπιστήμαις ταῦτα ἀμφότερα κρατεῖσθαι, τὸ τέλος καὶ τὰς εἰς τὸ τέλος πράξεις.

Aristot. Polit. VII, 13.

An Herrn

Dr. Karl v. Raumer,

Senior der Universität Erlangen.

Was ein besonderes Glück für den angehenden Lehrer ist, solche Vorgesetzte zu haben, von denen er lernen, und denen er in der Führung des Lehramts sich mit Vertrauen anschließen kann, das ist mir niemals zu Theil geworden, wie ich auch für keine der Anstalten, an welchen ich diente, eine Lehrordnung vorgefunden oder empfangen habe, die für den Lehrer und Schulvorsteher wirklich instruktiv gewesen wäre. Dagegen hat es mir in meinen beiden ersten Dienstverhältnissen nicht an erfahrenen und

wohlgesinnten Freunden gefehlt, welche durch ihr Beispiel und ihre Rathschläge mir wohlgethan, meine Mängel mir bemerklich gemacht, aus Verlegenheiten mir herausgeholfen, und, wo ich in hergebrachten Meinungen befangen war, meinen geistigen Gesichtskreis erweitert haben. Unter diesen Berathern meiner früheren Zeit stehst du, liebster alter Freund, oben an: und darum soll dieses Buch, worin ich die Ergebnisse meines Lebens als Lehrer und Schulvorsteher niedergelegt habe, dir vor Allen zugeeignet sein. Ich habe mir von jener schweren Zeit im Jahr 1827, da wir beide in gleich großen, der Art nach aber verschiedenen Bedrängnissen nebeneinander gelebt haben, beinahe gar nichts aufgezeichnet. Aber es ist mir doch nicht bloß eine allgemeine und lebhafte Erinnerung daran geblieben, wie wohl mir deine Theilnahme und die Mittheilungen aus deiner längern und um Vieles reicheren Erfahrung gethan haben, sondern ich habe namentlich in dem Lehrer deiner Jugend, Meierotto, so wie du seine Behandlung

des Schulunterrichts beschriebst, das Bild eines Schulvorstehers erkannt, welchem ich ähnlich zu werden wünschte. Insbesondere aber danke ich dir's, daß du in einem einzelnen Falle, wo amtliche Gewissenhaftigkeit mir den Blick beschränkte, durch wiederholte Vorstellungen mich vermocht hast, einem wackern Schüler die Pforte zur Universität aufzuthun, die ich ihm meinte verschließen zu müssen. Die unsäglichen Sprachfehler, mit denen dein Hausgenosse, Gottlieb W., seine lateinischen Arbeiten verunstaltete, schienen es unmöglich zu machen, daß man ihm die Maturität für die akademischen Studien zuerkenne. Du dagegen hießest mich weiter hinausschauen, und in dem schon zwanzigjährigen Jüngling, dem keine Wiederholung des Kurses von den Folgen des frühern ganz mangelhaften Unterrichts helfen konnte, nach seinem ganzen Thun und Wesen den künftigen christlichen Seelsorger erkennen, was derselbe auch dir und mir zur Freude, und zum Segen mehr als einer Gemeinde wirklich geworden ist. Ohne

dich hätte ich's nimmer gewagt, von dem abzuweichen, was zu fordern mir vorgeschrieben, und was von mir selbst als eine an sich ganz gerechte Bedingung anerkannt war. Ich hatte nach Nürnberg, wo wir zu jener Zeit mit einander fast täglich verkehrten, schon eine gewisse Erkenntniß davon mitgebracht, daß es eine Hauptaufgabe des Lehrers sei, sich der Armen am Geiste anzunehmen, und daß geistige Erfolge jeder Art nur durch Stärkung und Ordnung des Willens erzielt werden können. In dieser Erkenntniß glaube ich durch dein Beispiel und deinen Rath vornehmlich gefördert worden zu sein, während gerade die begabteren unter den Lehrern, mit denen ich dort zu arbeiten berufen war, die Anforderung an mich stellten, daß ich den Klassen- und Fachlehrern gestatten solle, nur die fähigeren und vorgeschrittenen Schüler im Unterricht weiter zu führen, die schwachen aber unbeachtet und gelangweilt in der Schule sitzen zu lassen. Und wenn ich, was mit Nothwendigkeit aus jener Ansicht von meiner Verpflichtung

hervorgieng, sowohl in der Lehrpraxis als auch in diesem Buche überall auf ein billiges Maß der Anforderungen an Lehrer und Schüler gedrungen habe, eine Ueberzeugung, worin mich erfreuliche Erfolge mehr und mehr befestigten — ut de me ipso aliquid more senum glorier — so glaube ich mit Gewißheit, daß auch in diesem Stücke dein Vorbild für mich besonders wohlthätig gewesen sei. In dem technischen Theile des Buches wirst du einzelne Abweichungen von solchen Ansichten finden, welche du in der Geschichte der Pädagogik niedergelegt hast. Aber für die Richtung und den Sinn des Ganzen hoffe ich deiner Zustimmung gewiß zu sein.

Tübingen im Januar 1865.

K. L. Roth.

Inhalt.

		Seite
Einleitung	. . . .	1—27
I.	Widerstreit der Principien des erziehenden Unterrichts	28—90
II.	Grundzüge einer Neugestaltung der gelehrten Schule	91—108
III.	Lernen und Lehren	109—153
IV.	Die Technik des gelehrten Schulunterrichts .	154—218
V.	Zum Unterricht der gelehrten Schule in der Geschichte	219—227
VI.	Zum Unterricht der gelehrten Schule in der Religion	228—246
VII.	Die Maturitätsprüfung	247—252
VIII.	Die Vorbereitung auf das Gymnasiallehramt	253—266
IX.	Das äußere Leben des Lehrers	267—272
X.	Der vornehmste Mangel in der Oberleitung des gelehrten Schulwesens	273—281
Erster Anhang:	Ausführungen und Exemplifikationen	282—321
Zweiter Anhang:	Erlebnisse	322—403

Einleitung.

Wenn ich anders recht sehe, so kann man die verschiedenen Klagen über das Nachlassen unsrer gelehrten Schule in ihrer Wirksamkeit in den wenigen Worten zusammenfassen: das Gymnasium erzieht nicht mehr. Es wird damit nicht gesagt werden, daß aus keinem Gymnasium annoch wohlerzogene Schüler auf die Universität übertreten, was der Augenschein widerlegt, und was die Lehrer der Universitäten sicherlich in Abrede stellen. Vielmehr wird der Sinn jener Klage der sein, daß die Schule an der großen Mehrzahl ihrer Zöglinge hinsichtlich der Erziehung nicht das leiste, was sie leisten könnte und sollte. Wenn z. B. über den Mangel an Wißbegierde und über Gleichgiltigkeit gegen die Wissenschaft an und für sich geklagt wird, so wird das nur so viel heißen: die große Mehrzahl der Gymnasialschüler ist nicht so erzogen worden, daß die natürliche Trägheit durch Unterricht, Uebung und vernünftige Zucht überwunden, und die Vernunft bei den Schülern so weit entwickelt und gestärkt erschiene, als sie vor dem Uebertritt auf die Universität entwickelt und

gestärkt werden könnte und sollte, und daß der selbständige Wille zum Studiren, das Verlangen nach Wahrheit in der Wissenschaft und die Lust zu wissenschaftlichem Leben in ihnen belebt worden wäre. Nimmt man die Klage in dieser Gestalt als wohlbegründet und den Uebelstand als einen allgemeinen, allen unsern Gymnasien mehr oder minder gemeinsamen an, so wird man beim Aufsuchen der Mittel, wodurch dem Uebelstande begegnet werden könnte, nur auf die allen Gymnasien gemeinsamen Ursachen des Uebelstandes zurückgehen müssen. Denn alles Persönliche, alles Nachtheilige, was in den Lehrern oder den Schülern inwohnt, entzieht sich ja überall jeder Berechnung, und es ist gleich vergeblich, die schwächere oder herabgekommene Generation, wie das Ungeschick oder den unverständigen Eifer der Lehrer anzuklagen. Wenn auch Hunderten von Lehrern nachzuweisen wäre, daß sie nicht Erzieher seien, so wäre damit für die Erklärung der Sache nichts gewonnen und keine Handhabe geboten, wodurch man des Uebels habhaft werden könnte. Gelingt es dagegen nachzuweisen, daß das Gymnasium nach seinem dermaligen und durchschnittlichen Bestande gar nicht erziehen könne, so wird daraus zu erkennen sein, wie und wo man die helfende Hand anlegen solle. Patrone der bestehenden Einrichtungen möchten zwar vielleicht geltend machen, daß wenigstens einzelne Lehrer durch diese Einrichtungen nicht verhindert worden seien, eine bedeutende erzieherische Thätigkeit zu üben, wie solche z. B. der sel. Nägelsbach unter meinen Augen geübt hat. Es wird sich aber bei allen solchen Fällen herausstellen, daß eine Thätigkeit die-

ser Art nicht durch jene Einrichtungen gefördert, sondern vielfältig trotz der hinderlichen und unzweckmäßigen Einrichtungen ausgeübt worden ist. [1])

Die Vorschriften für den Gymnasialunterricht, nämlich über die Zahl und Art der Lehrpensen wie über den Lehrgang sind das Gemeinsamste unter unsern deutschen Gymnasien, und so wird allerdings die Frage entstehen, ob die Anwendung dieser Vorschriften in ihrer Gesammtheit oder im Einzelnen die erzieherische Thätigkeit der Gymnasien beeinträchtige? Diese Frage kann meines Erachtens nur mit einem entschiedenen Ja beantwortet werden.

Das erste unsern Gymnasien gemeinsame Uebel ist der durchgängige Zwang, welchen jene Vorschriften dem Schüler hinsichtlich der Benützung der Lehrpensen auferlegen. Alle die Gelehrten, welche in Schulpforte gebildet

1) Daß das Gymnasium nicht erziehe, ist meines Wissens nur von Dr. Ziller in der Pädag. Revue von 1859, S. 198 direkt behauptet worden: „Es ist unverkennbar, daß die Schulen zum Theil durch nichtpädagogische Grundsätze beherrscht werden, daß ihr Unterricht nicht rein der erziehende ist, und daß ihre Erziehung, modificirt durch die Einwirkung der Gesellschaft und die von ihr gebotenen Nebenzwecke, sich weit entfernt von der einfachen, natürlichen Gestalt der Familienerziehung. Am meisten ist das allerdings bei dem Gymnasium (der gelehrten Schule) der Fall, weßhalb es auch den Gymnasiallehrern am nächsten liegt sich am wenigsten um Pädagogik zu bekümmern.“ ..... Andere haben dasselbe mehr indirekt ausgesprochen, wie Deinhardt in den N.J.Büchern von 1850, S. 129 ff.: „die Gymnasien sind gefährdet, oder sie sind vielmehr gleich den Universitäten und allen übrigen historischen Lehranstalten in einer völligen Auflösung begriffen. .....“

wurden, bevor der altberühmten Anstalt die preußische Uniform übergeworfen wurde, haben es anerkannt, daß dort bei allem Ungemache des Pennalismus und bei mangelhaftem Unterricht viel gearbeitet und viel gelernt worden sei, weil die bestehende Einrichtung die Freiheit in der Wahl der Arbeit begünstigt und die traditionelle Sitte das freiwillige Arbeiten zur Ehrensache gemacht habe. Gearbeitet wird auch jetzt, und zwar viel, von Lehrern und von Schülern unsrer gelehrten Schulen: es mag vorkommen, daß die Schüler einer Klasse an einem Tage vier Aufgaben für ebensoviele Lektionen des folgenden Tages zu machen haben; es wird auch gearbeitet der Ehre zu liebe, nämlich von solchen, welche dem Vater eine gute Censur vorlegen oder einen Preis erlangen wollen; auch für nützlich wird das Arbeiten erkannt, soferne es dem Schüler, welcher auf die Universität übergehen will, das Maturitätszeugniß erwirken kann. Aber all' diese Arbeit ist nicht höher anzuschlagen, als die des Schustergesellen, welcher die Woche über so viel Paar Schuhe fertig bringen muß, damit er am Ende derselben seinen Lohn erhalte. Für die Arbeit selbst, d. h. für die Gegenstände und für das Arbeiten kann der Schüler nicht warm werden, weil er von einem Pensum zum andern eilen muß, um fertig zu werden, und weil er niemals wählen darf, was er arbeiten will. Es versteht sich von selbst, daß jeder Lehranstalt je nach dem ihr vorgesteckten Ziele eine gewisse Anzahl von Lehrfächern zugewiesen und bestimmte Leistungen in der Behandlung derselben auferlegt sein müssen, wonach nicht nur die Prüfungen der Abiturienten, sondern

auch die für das Aufrücken in den Klassen nicht entbehrt werden können. Ein gewisser Zwang ist auch hier wegen der natürlichen Trägheit und Arbeitsscheue überall geboten. Aber wenn der Schüler in fünf Lehrfächern etwas Bestimmtes leisten kann, darf man mit Gewißheit annehmen, daß er in zehn — so viele hat die Preußische Prima — nicht dasselbe leisten werde, wenn ihm die zweite Pentas mit derselben Verbindlichkeit wie die erste auferlegt wird. Bei der ersten ist es, wenn die Schulgesetzgeber ihre Aufgabe verstehen, wenigstens nicht unmöglich, eine gewisse Harmonie oder eine organische Verbindung zwischen den einzelnen Lehrpensen herzustellen und so dem Schüler zu gestatten oder ihn einzuladen, daß er seine Aufmerksamkeit auf dieselben fixire, für sein Denken eine bestimmte und durchgehende Richtung gewinne; und es bleibt ihm dabei noch freier Raum genug für die Wahl irgend eines andern geistigen Stoffes, woran er sich vergnügen mag. Bei zehn Lehrpensen ist ihm weder diese Wahl noch die Möglichkeit, sich in irgend einer geistigen Thätigkeit zu fixiren, übrig gelassen. Wenn ich aber als Lehrer meinen Schüler erziehen soll, so muß ich mich bemühen, seinen Willen dahin zu lenken, daß er erstlich sich in seiner Thätigkeit fixire, und zweitens, daß er gerne und mit eigenem Triebe arbeite.

Wir sind mit unsern Gymnasien dahin gekommen, daß von demjenigen, was der junge Mensch vor dem Uebertritt auf die Universität etwa lernen könnte, geradezu nichts seiner eigenen Wahl und Lust überlassen bleibt, sondern vielmehr alles gelehrt wird, und zwar mit Zwang,

und auch dasjenige, was gar nicht durch Unterricht mitgetheilt werden kann, wie alles Aesthetische. Sogar die Bekanntschaft mit der neuern poetischen Nationalliteratur ist in unsern Schulen obligatorisch geworden, wobei man nicht bedacht hat, daß der Schüler, welcher sich Göthe und Schiller durch den Lehrer muß erklären lassen, und Hausarbeiten über Dichterwerke zu liefern hat, um so gewisser seine Unterhaltung nicht bei diesen Dichtern, jedenfalls nicht bei ihren vorzüglichsten Werken, und sicherlich bei andrer verwerflicher Poesie suchen wird. Diesem Zwang aber vollends die Theilnahme aller Schüler am Turnen zu unterwerfen, die Turnstunden zum Theile sogar zwischen den wissenschaftlichen Unterricht hineinzuschieben, erscheint mir dem Princip und der wahrscheinlichsten Wirkung nach gleich verfehlt und verwerflich; dem Princip nach auch darum, weil es als eine Koncession erscheint, welche einer politischen, alle wirkliche Bildung anfeindenden Partei gemacht worden ist, die gar keinen Hehl daraus macht, was sie mit diesem von ihr geforderten Zwange beabsichtige. Der Wirkung nach ist es gewiß nicht einerlei, ob künftig der Sekundaner unter seinen Mitschülern der angesehenste ist — ducere classem, sagt Quintilian, longe pulcherrimum — welcher ein gutes Latein schreibt, oder der, welcher den höchsten Sprung macht. Solange das Turnen freigegeben war, konnte solch eine Kollision der Meinungen in der Schule nicht entstehen. Sobald der Staat den Schüler — und jene Partei fordert bereits das Turnenkönnen auch als Bedingung für die Anstellung der Lehrer — zur Theilnahme am Turnen verpflichtet,

macht er's für den Schüler und den Lehrer zweifelhaft, ob das Latein oder das Turnen das Wichtigere sei. Uebrigens wird der Zwang auch hier nicht anders wirken, als bei manchen Lehrpensen, welche dem Gymnasium aufgedrungen sind. Ich habe bei einer und derselben Lehranstalt das Ergebniß der freien und der gezwungenen Theilnahme am Turnen erlebt: jene hat die besten Schüler zu einer gewissen Selbständigkeit und zum Wetteifer ohne Eitelkeit erweckt; diese hat das, was man jetzt erwartet, die Uebung in freiwilliger Unterordnung, keineswegs geleistet, und die gezwungene Theilnahme hat von den Wirkungen der freiwilligen nichts übrig gelassen. Wer die Aufgabe der Erziehung mit dem Gewöhnen zu erfüllen meint, der kennt und achtet die menschliche Natur nicht. Der Zwang in dem aber, was nur durch eigene Lust und freie Thätigkeit gedeihen kann, ist ein Bekenntniß davon, daß man nicht blos das Kind, sondern auch den Jüngling und den Mann durch Gewöhnung erziehen wolle.

Wenn es wenige in einem gewissen organischen Zusammenhang stehende Lehrpensen sind, an denen ich meine Schüler übe, so werde ich sie auch da erst zum Arbeiten gewöhnen müssen; aber bei wenigen Lehrpensen werde ich sie dazu auch gewöhnen können; und wenn sie, was bei vernünftiger Behandlung der Sachen und der Personen nicht ausbleiben kann, nach und nach eine Wirkung des Unterrichts auf ihren Geist verspüren, wenn sie merken, daß man bei mir etwas lerne, so werden sie die Arbeit und durch die Arbeit das, worin sie zu arbeiten haben, lieb gewinnen, für den Lehrer und für das was gelehrt

wird, sich erwärmen; und diese Stimmung ist der Anfang der Selbständigkeit, die den Kern und das Element des wissenschaftlichen und des Berufslebens ausmacht. Wenn dagegen die Schüler in zehn verschiedenartigen Fächern sich durch vier, fünf oder mehr Lehrer sollen unterrichten lassen, so werden sie immer träg und verdrossen bleiben, so können sie sich für keine Arbeit und keinen Lehrer erwärmen. Die Ahnung hievon hat ohne Zweifel die Anordnung der Klassen-Ordinariate und die Kombination verschiedener Fächer in Preußen veranlaßt, was ein ungenügender Nothbehelf ist, so lange die Fächer selbst in so ganz verschiedenen Richtungen auseinanderlaufen. Denn das eben ist das zweite, große, unsern deutschen Gymnasien gemeinsame Uebel: die ansehnliche Zahl verschiedenartiger, im Gymnasium zusammengehäufter Lehrfächer, welche das einheitliche Arbeiten der Lehrer zum Zwecke der Erziehung unmöglich machen. Der vor wenigen Jahren verstorbene Geh.Rath Dr. Eilers, welcher alle Grade der Berufsthätigkeit für die gelehrte Schule bis zur höchsten, einem Schulmann erreichbaren Stufe mit Auszeichnung durchgemacht hat, gibt in seiner Autobiographie eine Genesis dieses Uebels, welche, wie mir scheint, dessen Entstehung selbst etwas einseitig auffaßt, den gegenwärtigen Bestand desselben aber nach untrüglicher Autopsie darstellt.[2]) „Die Zahl derer, die nicht studiren, aber eine dem neuen Zeitgeiste angemessene Bildung haben wollten, wuchs. Die Gymnasien konnten mit ihrer hergebrachten Einrichtung

---

2) Meine Wanderung durch's Leben, II. 250 ff.

und ihren pedantischen Lehrern den neuen Forderungen nicht genügen. Es entstanden Privatanstalten mit andern Lehrgegenständen und ganz neuen Methoden. Die Raschheit, womit diese zehnmal kostspieligeren Anstalten die Jugend der höheren und höchsten Stände in ihren Kreis zogen, beweist, wie allgemein das Bedürfniß einer andern Bildungsweise gefühlt wurde. Die Gymnasien magerten ab, und die Regierungen erkannten die Nothwendigkeit einer Reform derselben. Hier begann nun das verderbliche Uebel der Ueberfüllung der Gymnasien mit Lehrgegenständen, wozu dann noch, um die geistigen Kräfte der Jugend vollends zu ersticken, unter dem Einflusse sehr unpädagogischer Fachgelehrten auf unklare Schulverwaltungsbehörden die ganz unvernünftige Steigerung der Forderungen in den einzelnen Lehrgegenständen hinzukam, welche ihren Ausdruck in dem Abiturientenreglement gefunden hat. Man wollte die bildende Kraft, welche in dem Studium der klassischen Sprachen liegt, zu einer noch höheren Potenz erheben und zugleich die früher nur beiläufig betriebenen Lehrgegenstände, deutsche Sprache, Mathematik, Physik, Geschichte und Geographie, sowie die neu hinzugekommenen, so steigern, wie es vernünftigerweise nur in besondern, für diese Lehrgegenstände bestimmten Schulen hätte geschehen können. Auch Jakob Grimm erklärt in der akademischen Rede über Schule, Universität, Akademie diese immer steigende Verlegenheit bringende Ueberfüllung der Lehrgegenstände für ein wahres Unheil, und findet das den Eingang zur Universität bedingende und erschwerende Abiturientenexamen verwerflich." Daß

aus dieser Häufung der Lehrpensen statt einheitlicher Einwirkung auf die Erziehung der Jugend nur ein Zerflattern der Thätigkeit der Gymnasien und der jugendlichen Köpfe selbst hervorgehen müsse, bedarf nach den vorliegenden und anerkannten Ergebnissen keines Beweises. Es ist vielleicht nöthiger zu zeigen, welche irrige, übrigens von Eilers in der angezogenen Stelle schon angedeutete Vorstellung die Zerflatterung sanktionirt und dem Gymnasium statt seines wirklichen Zieles ein Phantom zum Ziele gesetzt hat. Eine preußische Cab. Ordre[3]) vom 24. Oktober 1837 sagt unter Anderem: „Die Lehrgegenstände in den Gymnasien, namentlich die deutsche, lateinische und griechische Sprache, die Religionslehre, die philosophische Propädeutik, die Mathematik nebst Physik und Naturbeschreibung, die Geschichte und Geographie, sowie die technischen Fertigkeiten des Schreibens, Zeichnens und Singens..... machen die Grundlage jeder höhern Bildung aus, und stehen zu dem Zwecke der Gymnasien in einem ebenso natürlichen als nothwendigen Zusammenhange. Die Erfahrung von Jahrhunderten und das Urtheil der Sachverständigen, auf deren Stimme ein vorzügliches Gewicht gelegt werden muß, spricht dafür, daß gerade diese Lehrgegenstände vorzüglich geeignet sind, um durch sie und an ihnen alle geistigen Kräfte zu wecken, zu entwickeln, zu stärken, und der Jugend, wie es der Zweck der Gymnasien mit sich bringt, zu einem gründlichen und

---

3) L. v. Rönne: Das Unterrichtswesen des Preußischen Staates rc. Zweiter Band, S. 145 ff.

gedeihlichen Studium der Wissenschaften die erforderliche, nicht blos formelle, sondern auch materielle Vorbereitung und Befähigung zu geben. Ein Gleiches läßt sich nicht von dem Unterricht in der hebräischen ..... und von der französischen Sprache behaupten, welche ihre Erhebung zu einem Gegenstand des öffentlichen Unterrichts nicht sowohl ihrer innern Vortrefflichkeit und der bildenden Kraft ihres Baues, als der Rücksicht auf ihre Nützlichkeit für das praktische Leben verdankt. Wenn indessen äußere Gründe rathen, den Unterricht in der hebräischen und französischen Sprache auch noch ferner in den Gymnasien beizubehalten, so gehen dagegen jene obengedachten Lehrgegenstände aus dem innern Wesen der Gymnasien nothwendig hervor. Sie sind nicht willkürlich zusammengehäuft; vielmehr haben sie sich im Laufe von Jahrhunderten als Glieder eines lebendigen Organismus entfaltet, indem sie, mehr oder minder entwickelt, in den Gymnasien immer vorhanden waren. Es kann daher von diesen Lehrgegenständen auch keiner aus dem in sich abgeschlossenen Kreise des Gymnasialunterrichts ohne wesentliche Gefährdung der Jugendbildung entfernt werden, und alle dahin zielenden Vorschläge sind nach näherer Prüfung unzweckmäßig und unausführbar erschienen." Wenn seit dieser Verordnung von 1837 keines der für das Preußische Gymnasium vorgeschriebenen Lehrfächer aus dem in sich abgeschlossenen Kreise des Unterrichts ohne wesentliche Gefährdung der Jugendbildung entfernt werden kann, so muß die Jugendbildung durch die Gymnasien vor der Feststellung dieses Kreises, zu der Zeit, da die Gymnasien durchschnittlich

nur viel Latein und wenig Griechisch, außerdem aber nur nach der besondern Neigung der Lehrer das eine oder das andere jener Lehrfächer mit Ernst betrieben, äußerst mangelhaft und ungenügend gewesen sein. Dagegen sagt[4]) wieder Eilers von dem Gymnasium zu Jever, wo er sich auf die Universitätsstudien vorbereitete: „Es waren an der ganzen Anstalt eigentlich nur drei wissenschaftlich gebildete Lehrer, und unter diesen keiner, der ein Preußisches Oberlehrerexamen nach heutigem Zuschnitt hätte machen können. Was konnte mit solchen Kräften geleistet werden? Nichts als Griechisch und Lateinisch, und doch mehr, als jetzt von unsern Gymnasien geleistet wird, die mit scharf examinirten Professoren, Oberlehrern und Lehrern für alle möglichen Fächer ausgerüstet sind..... Damals waren die weniger gelehrten Philologen begeistert für die alten Klassiker, und fanden ihre größte Freude in dem gemeinsamen Studium derselben mit ihren Schülern; jetzt sind die viel gelehrteren philologischen Lehrer matt, kleinlich, ohne Geist und ohne Begeisterung für Jugendbildung, selbst gequält und ihre Schüler quälend mit todten Formen. Ich habe seit 30 Jahren — der Verfasser schrieb so im Jahr 1856 — auf die traurigen Folgen unsrer theoretischen Schulgesetzgebung aufmerksam gemacht." Es ist hier nicht der Ort zu zeigen, wie willkürlich in der obigen Verordnung die Geschichte der encyklopädischen Gestaltung des Gymnasialunterrichts gemacht ist. Wenn man seiner Zeit einfach bei der Frage

---

4) Meine Wanderung ꝛc. I. 60 ff.

geblieben wäre, welcherlei Lernen und welche Uebungen vorangehen müßten, damit der Schüler gehörig vorbereitet und ausgestattet auf die Universität übertreten könne, so hätte es nicht gefehlt, daß aus der Lehreinrichtung der Gymnasien ein wirklicher und wirksamer Organismus geworden wäre: es würden dem Gymnasium wenige und nur solche Lehrfächer zugetheilt worden sein, welche, durch ihr Wesen und ihre Natur mit einander verbunden, die Lehrer von selbst zu einheitlicher Thätigkeit angetrieben hätten, während jetzt bei der Abwesenheit des organischen Zusammenhangs unter den Lehrfächern die Lehrer einer und derselben Anstalt, auch wenn sie den redlichen Willen dazu haben, in keinerlei Weise zusammenwirken können. Es läßt sich die apodiktische Sicherheit, womit in jener Verordnung die Encyklopädie der Gymnasiallehrfächer als eine historisch und psychologisch so gegebene und gewordene behauptet wird, kaum anders erklären, als dadurch, daß sich in den Gedanken der Schulgesetzgeber unter dem Einflusse des Zeitgeistes neben und über dem wirklichen und anerkannten Ziele des Gymnasialunterrichts die Vorstellung eines geistigeren, aber nur in der Phantasie und im unklaren Gerede der Menge vorhandenen Zieles festgesetzt, und daß diese Vorstellung eines imaginären Zieles die Vorstellung von dem realen Ziele des Gymnasialunterrichts im Laufe der Zeit mehr und mehr absorbirt habe. Denn wie wäre es sonst zu erklären, daß die genannten, in ihrem Wesen so verschiedenen Disciplinen Glieder eines lebendigen Organismus heißen, daß ihre Gesammtheit die Grundlage jeder höheren Bildung genannt wird? Dieses

Nebelbild eines Zieles, in welchem das wirkliche unfaßbare Ziel des Gymnasialunterrichts verschwommen ist, wird kein andres sein, als jene „Gesammtbildung,“ welche in den Preußischen Verordnungen zwar nur hier und da und wie im Vorübergehen genannt wird, aber auch unter den andern, sonst öfters gebrauchten Ausdrücken, wie „höhere, allgemein menschliche Bildung, möglichst gleichmäßige Bildung, wissenschaftliche und sittliche Ausbildung“ verstanden zu werden scheint. Die erste Frage lautete so: was muß der Schüler gelernt und geübt haben, um für die Universität gehörig ausgestattet zu sein? die zweite aber: wie entsteht die Gesammtbildung, welche der Schüler gewonnen haben muß, bevor er zur Universität übertritt? Ebendamit war allem und jedem Wissen und Können die Pforte des Gymnasiums aufgethan. Bildung ist ganz gewiß der Zweck alles Unterrichtens, sei's in der Dorfschule oder auf der Universität, und dieser edle und große Zweck muß auch für den Gymnasialunterricht den modus abgeben. Aber eben weil Bildung der Zweck alles Unterrichtens ist, kann sie nicht das Ziel für irgend eine Art von Unterrichtsanstalten sein. Niemand kann sagen: wer das und das gelernt und geübt hat, der ist gebildet. Also kann ich auch nicht von irgend einem Stadium der Bildung reden, von dem aus zu bestimmen wäre, was alles zur Bildung erforderlich sei. Die Gesammtbildung als Ziel des Gymnasialunterrichts gedacht ist das Phantom, welches die Stelle des realen Zieles der Gymnasien usurpirt. (Vgl. über das Wesen der Bildung Num. 1 des ersten Anhangs.)

Hat die Vorstellung von den Erfordernissen der Bildung in das Gymnasium die multa hereingebracht, welche das multum verschlingen, so hat sie ebendamit dasselbe seines Charakters als Schule entkleidet, hat es zu vornehm werden lassen, als daß es noch die Erziehung als seine erste und wichtigste Aufgabe behandeln könnte: und das ist das dritte große, unsern Gymnasien gemeinsame Uebel. Dieses erscheint vielfältig als Konkretum in der Person solcher Lehrer oberer Klassen, welche die Anfangsgründe und deren Lehrer gering schätzen und überhaupt nur den Sachen, nicht den Personen einen Werth zuerkennen, oder auch, und fast noch öfter, in der Person solcher Lehrer unterer Klassen, welche ihre eigene Aufgabe verachten und meinen, zu gut für elementarisches Lehren zu sein. Daß solche Einbildungen den Mann unfähig machen, mit andern zum Zwecke der Bildung zusammenzuarbeiten, bedarf keines Beweises; der Lehrer bleibt dadurch von seinen Kollegen innerlich ebenso geschieden, wie von seinen Schülern. Es ist aber nicht überall die Individualität des Mannes, was die Gemeinschaft mit Kollegen und Schülern abschneidet, sondern die von jener Meinung über die Bildung diktirten Lehrpläne tragen meines Erachtens den größern Theil der Schuld daran, daß der Lehrer je mit seinem Fache isolirt bleibt, statt sich und sein Fach als Theil eines Ganzen zu betrachten, daß er da, wo noch immer am Legen und Befestigen des Grundes zu arbeiten wäre, den Hochbau emsig betreibt, und das, was durch fleißige Uebung zum Verständniß gebracht werden sollte, nur dem Gedächtnisse beizubringen, mehr den Schein eines

Wissens für die Prüfungen, als ein lebendiges Wissen zum Zwecke der Bildung zu erzielen bemüht ist. Gleichwie diese Lehrpläne die Leistungen des Gymnasiums als ein in sich abgeschlossenes, vielmehr abzuschließendes Ganzes betrachten — „das Gymnasium hat seinen Zweck in sich," sagt einmal Ludwig Giesebrecht — so werden durch die gegebenen Vorschriften auch die einzelnen Disciplinen in den Augen der Lehrer mit Nothwendigkeit lauter einzelne, unverbunden nebeneinander stehende Ganze, welche nicht etwa die Elemente zu Wissenschaften, sondern die Wissenschaften selbst vorstellen. So will zwar eine preußische Instruktion[5]) für den geschichtlich-geographischen Unterricht vom J. 1830, daß die Schule der Universität sowohl das Eindringen in den Zusammenhang des Ganzen, als in viele einzelne Theile der Geschichte überlasse. Nichtsdestoweniger heißt es unmittelbar vorher: „die oberste Stufe (des geschichtlichen Unterrichts in den höhern Gymnasialklassen) kann und muß der Geschichte als Wissenschaft, die ihren Zweck in ihrem eigenen Werthe hat, schon mehr Recht angedeihen lassen, und da diese wissenschaftliche Würde keine andere ist, als daß das Leben der Menschheit in seinem allmählichen Werden, und die Offenbarung des höheren Planes der Vorsehung in demselben gezeigt werde, so kann sich auch die Schule der Pflicht nicht entschlagen, den Geist, der in der Entwicklung der Menschheit immer klarer und umfassender hervortritt, auch dem Geiste des Jünglings erkennbar zu machen." Wo

---

5) Bei Römer, S. 230 ff.

Geschichte nach dieser Anweisung gelehrt wird, da steht das Pensum doch gewiß nicht als ein πρός τι, sondern als Ding für sich in der Lehranstalt: der Lehrer muß glauben, nicht bloß ein in sich abgeschlossenes Ganzes von Geschichte, sondern auch noch die Philosophie der Geschichte seinen Schülern mitzutheilen. Gleich groß erscheint die wissenschaftliche Spannung und Steigerung, wenn in der schon angeführten Pr. C. O. von 1837 als „räthlich erkannt wird, das Naturleben, das in den vier untern Klassen von Stufe zu Stufe entwickelt worden, nochmals in seinen wichtigsten Gestaltungen den Schülern der zweiten Klasse vorüberzuführen, und ihnen die Idee desselben zum Bewußtsein zu bringen." Man möchte die Lehrer der Mathematik darum beneiden, daß ihr Pensum eine so poetische Fassung ihrer Aufgabe von selbst abstößt, und daß sie sich selbst das hoc age immer zu Gemüthe führen müssen. Dagegen scheint in vielen Gymnasien — ich selbst habe keine Beobachtung der Art gemacht — das aliud agere nach allen drei Dimensionen in allzu wissenschaftlicher Behandlung des Unterrichts in den beiden alten, zum Theile auch der deutschen Sprache einheimisch geworden zu sein, wodurch denn, wo dieß in die Sitte der Anstalt übergegangen ist, das Gymnasium auch für sein eigentliches und specifisches Lehrfach eine Schule zu sein aufgehört hat.

Das vierte unsern Gymnasien gemeinsame Uebel geht aus den drei ersten hervor, ist aber ein sozusagen selbständiges und das größte Uebel dadurch geworden, daß es die edelste Eigenschaft des deutschen Stammes, den Sinn für die Wahrheit, in den Gemüthern derjenigen, welche künftig=

hin unter dem Volke als Leiter und Vorbilder stehen sollen, mehr und mehr abzuschwächen droht. Wir sagen unsern Schülern freilich nicht, amare heiße hassen und niger heiße weiß, vielmehr bemühen wir uns dieselben mit einer Menge von richtigen Notizen in allen Fächern auszustatten; aber wir pflegen mit allem Unterrichten den Schein statt der Wahrheit, versprechen, was niemand leisten kann, z. B. Vaterlandsliebe durch Kenntniß unsrer Nationalliteratur einzupflanzen, oder was der Lehrer gewöhnlicher Art an Schülern eines gewissen Alters und mittlerer Begabung niemals leisten kann, wie die Bildung durch den Geschichtsunterricht; versprechen, allen Schülern der gleichen Kategorie beizubringen, was nur wenige begreifen können, wie die Mathematik, und versprechen, durch eine Vielheit verschiedenartiger Kenntnisse in den Köpfen unserer Schüler eine Bildung zusammenzusetzen, welche niemals und nirgends vorhanden und sogar unmöglich ist. Wir rühmen vor der Welt die bildende Kraft unsres vornehmsten Lehrfachs, und behandeln dasselbe so, daß der Schüler von dieser bildenden Kraft nichts bei sich selbst wahrnimmt. Theils gebotene Einrichtungen, theils didaktische Theorieen, welche der Eitelkeit des Lehrers schmeicheln und ihn des ernstlichen Arbeitens entheben, haben zusammen mit dem Nachahmungstriebe und der durchgehenden Neigung unsrer Generation sich je in seiner Weise gehen zu lassen, eine Halbheit des Thuns in unsre gelehrte Schule hereingebracht, welche im nachwachsenden Geschlechte keine Liebe zur Wahrheit in der Wissenschaft und keine Wahrhaftigkeit im Leben zu erwecken vermag. Ich

finde im Decemberhefte der Zeitschrift für das Gymnasialwesen von 1863 ein Wort des verewigten Mager aufbewahrt, wodurch die Unwahrheit, in welche unser Gymnasium gerathen ist, mit großer Entrüstung dargestellt wird: „Unser Gymnasialschulwesen ist eine von den großen Lügen, an denen unser Leben krankt. Es ist als sähe man die Regierungen, die philologischen Schulmänner und die Familien in einem Spiele begriffen, bei dem man übereingekommen ist, sich gegenseitig mit falscher Münze zu bezahlen. Die Familien geben ihre Söhne her, sie betrachten die acht Gymnasialjahre als einen Zoll, den nun einmal Jeder dem Staate entrichten muß, der darauf aspirirt, sein Futter in der Staatskrippe zu finden; findet sich nach Ablauf dieser acht Jahre der Zollschein, mit dem man zur Universität passiren kann, so kümmert es die Familie nicht, ob die jungen Leute in den acht Jahren auch wirklich das gelernt haben, was man sich den Schein gegeben hat sie lehren zu wollen.... Daß aber die philologischen Schulmänner sich zu diesem Schwank brauchen lassen, daß sie es über sich gewinnen können, ein ganzes Leben hindurch die Tretmühle in Bewegung zu erhalten, ohne daß sie ein anderes Resultat haben, als daß das Rad sich bewegt, das ist vollkommen unbegreiflich."

Wenn nun die vorbenannten vier Uebel dem Gymnasium nicht gestatten, seine Schüler zu erziehen, so wird dem vierten derselben, nämlich der Pflege des Scheines statt der Wahrheit nicht unmittelbar und nicht im Allgemeinen begegnet werden können. Wenn z. B. ein ganzes Lehrerkollegium zu der Einsicht käme, daß die Halbheit in seinem Thun

und die Pflege des Scheins im Unterrichten ihm den Zugang zu den Gemüthern der Schüler versperre, und die Pflicht zum Erziehen ihm aus den Augen gerückt habe, so müßten eben die Glieder dieses Kollegiums sich in dem guten Vorsatze, ihre Sachen anders und besser anzugreifen, wechselseitig zu ermuntern und zu bestärken bedacht sein, würden aber ohne Zweifel alle zusammen bald erkennen, daß die bestehenden Lehreinrichtungen der Ausführung ihrer guten Vorsätze unübersteigliche Hindernisse in den Weg legen. Wider das vierte der gemeinsamen Uebel kann nur durch Paränese gestritten werden. Die drei ersten Uebel aber fordern die helfende Hand der Behörden, welche über der gelehrten Schule stehen: es ist Sache der einzelnen Anstalt und des einzelnen Lehrers, erziehen zu wollen, aber Pflicht der Vorgesetzten, dafür zu sorgen, daß die Anstalt und der Lehrer erziehen können. Eilers[6]) gibt freilich für Preußen geringe Hoffnung, indem er sagt: „Zur Vertheidigung des Vielerlei und der gesteigerten Forderungen im Einzelnen hat man auf die Vervollkommnung der Lehrmethoden und der Lehrmittel hingewiesen. Wie schlimm es damit in der Wirklichkeit aussieht, wissen alle einsichtigen Schulräthe; aber die, welche die Macht etwa in Händen hätten, es zu ändern, wissen es nicht und können es nicht wissen. Ich wenigstens habe keinen Präsidenten und keinen Minister kennen gelernt, der etwas Rechtes vom Schulwesen verstanden hätte.“ So schrieb Eilers im J. 1857. Wenn aber in Preußen nicht geholfen

---

6) Meine Wanderung II, 252.

wird, so ist für uns Andre nicht eben viel zu erwarten. Indessen sind im März des Jahrs 1863 die ungestümen Forderungen der gleichbaldigen Vorlegung eines Unterrichtsgesetzes, die von den Schulmeistern und deren demagogisirenden Patronen in der preußischen Deputirtenkammer ausgegangen, für die Volksschule dasselbe Quodlibet von Lehrfächern beabsichtigten, welches in die gelehrte Schule eingedrungen ist, dort mit so ruhiger Entschiedenheit zurückgewiesen worden, daß man wohl erkennt, wie bei der Behörde, von welcher das allerdings höchst wünschenswerthe und nothwendige Unterrichtsgesetz ausgehen muß, ein ganz andrer Geist walte als derjenige, welcher die oben angezogenen Verordnungen der dreißiger Jahre diktirt hat. Es gibt aber meines Wissens in Deutschland nicht eine einzige Oberschulbehörde, die nicht, um eine heilsame Reform des Schulwesens zu bewirken, sich vor allen Dingen von der Meinung emancipiren müßte, daß sie mit der Gestaltung und der Ausführung und Anwendung ihrer Verordnungen sich dem Brauch und Ton der übrigen, namentlich der militärischen Behörden anschließen müsse.

Vor allen Dingen wird es nöthig sein, aus dem Gymnasium wieder eine Schule zu machen, und nicht so, daß etwa von den sechs, resp. zehn Klassen die vier, resp. sechs untern die Schule, und die zwei, resp. vier obern eine halbe Universität vorstellen, sondern alle Klassen ohne Unterschied den Charakter der Schule, d. h. einer solchen Unterrichtsanstalt tragen und aufweisen, deren Aufgabe es ist, die Jugend durch Unterricht und beim Unterricht zu erziehen, oder mit andern Worten so zu unterrichten und

zu gewöhnen, daß bei den Schülern des Gymnasiums durch den Unterricht selbst und durch die persönliche Einwirkung des Lehrers die Vernunft so weit entwickelt und gekräftigt werde, als dieselbe bis zum Uebertritt auf die Universität erstarken und entwickelt werden kann. Angenommen, es würde jetzt irgendwo in Deutschland eine neue Instruktion für Gymnasiallehrer vorbereitet, so müßten die oberen und obersten Ordner des Schulwesens einen Paragraphen dieses Inhalts zum ersten und grundlegenden machen, um zu wissen, was sie wollen, und ebendamit ihre eigene Phantasie zu bändigen, damit sie in der Wahl der Unterrichtsfächer nicht wieder von der Nützlichkeit und Preiswürdigkeit der Sachen, d. h. der Disciplinen, sondern lediglich von dem Bedürfniß der Personen, d. h. der Lehrer und der Schüler ausgehen. Denn jenes verrückt auch für die Volksschule den Standpunkt der Beurtheilung und des Entschlusses, wie er neuerdings in Baden verschoben worden ist; und zwar ist es das Träumen von der Bildung, z. B. von der Bildung zur Vaterlandsliebe, oder gar von der Bildung für banausische Thätigkeit, was solch eine Verschiebung des Standpunkts uns als ein Fortschreiten erscheinen läßt. Ist der Paragraph, welcher das Gymnasium dazu bestimmt, die Jugend durch Unterricht zu erziehen, für die Schulgesetzgeber unentbehrlich, so ist er auch der wichtigste für die Vorsteher und Lehrer selbst, da er mit dem Wesen der Lehranstalt zugleich die allgemeine Methode in der Behandlung der Sachen und der Personen ausdrückt, und namentlich den Vorsteher nicht zweifelhaft über die Art der Leistungen

bleiben läßt, die er von den Lehrern zu verlangen hat. So wie es jetzt steht, kann ein Lehrer sich dem Vorsteher gegenüber auf die Ansprüche der Wissenschaft oder auch auf seine Pflicht, die Schüler durch das Examen durchzubringen, berufen, um der moralischen Anstrengung des Erziehens überhoben zu sein. Mir wenigstens wäre es im Rektorat ungemein erwünscht gewesen, mit Hindeutung auf solch einen § 1 den einen und den andern von denjenigen, mit welchen ich zu arbeiten hatte, ermahnen zu dürfen, daß er, um erziehen zu können, ein ganz anderer Mensch werden müßte; ein Zuspruch, zu welchem jetzt meines Wissens nicht ein einziger der Hunderte von Rektoren, die es in der Welt gibt, auch nur von ferne berechtigt ist. Bedürfen wir dieses ersten, grundlegenden Paragraphen zur Feststellung der allgemeinen Methode für den Unterricht, so ist derselbe nicht minder nothwendig zur Herstellung und Erhaltung des einheitlichen Arbeitens der Vorsteher mit den Lehrern und der Lehrer unter- und miteinander. Mag auch immerhin, wie das in den preußischen Instruktionen mit Ernst betont wird, den Lehrerkollegien an's Herz gelegt werden, daß nicht das Wissen an sich Werth habe, sondern nur die Frucht, welche dem Geiste und Gemüthe des Schülers daraus erwachse: das Beibringen des Wissens bleibt doch die nächste greifbare Aufgabe des Lehrers, und der Wetteifer im Beibringen des Wissens muß die Arbeiter an dem gleichen Werke nicht einigen, sondern auseinanderhalten, wenn nicht die Thätigkeit jedes einzelnen sittlich geregelt ist. Eilers sagt[7]) aus

7) Meine Wanderung ꝛc. II, 251 ff.

seiner Erfahrung heraus: „Um die den einzelnen Lehrgegenständen gesteckten Ziele zu erreichen, mußte man Fachlehrer anstellen, und überhaupt die Zahl der Lehrer vermehren. Da wurde denn das Uebel erst recht schlimm. Jeder Fachlehrer nahm Zeit und Kraft seiner Schüler für seinen Gegenstand in Anspruch, und sie übten, indem sie untereinander in Streit geriethen, jeder für sich nach Kräften jenen Geist und Leben tödtenden Druck auf die Jugend, worüber sich die Eltern mit so vielem Recht seit Jahren beschwert haben und noch beschweren. Die klassischen Philologen wollten sich ihre alte Herrschaft und ihre alte Ehre nicht nehmen lassen; die Mathematiker, ebenso hochmüthig und streitsüchtig, machten die ihnen im Abiturientenreglement auferlegte Pflicht geltend, und die übrigen thaten auch das Ihrige, um mit Ehren bestehen zu können. Es gibt nur wenige Lehrerkonferenzen, wo es friedlich und mit harmonischer Berücksichtigung der Leistungsfähigkeit der Schüler zugeht. Der Eine ruft: Griechisch und Lateinisch! Der Andre: Mathematik und Physik! Der Dritte: Geschichte und Geographie! Der Vierte: Deutsche Sprache und Nibelungen! Der Fünfte: Neuere Sprachen! Der Sechste: Philosophische Propädeutik! und dann will doch auch der Geistliche für den Religionsunterricht seine Rechte. So von verschiedenen Seiten her angerufen, bleibt dem Direktor kaum etwas Anderes übrig, als die geistige und körperliche Gesundheit der Jugend den Drängern preiszugeben." Daß aus dem Lehrer nicht ein Dränger werde, das eben kann nur eine die Thätigkeit jedes einzelnen regelnde und leitende

Idee bewirken, und weder die Wissenschaft noch die Bildung kann diese Idee sein, sondern nur die Erziehung, weil in der Wissenschaft an sich nichts inwohnt, was dem selbstsüchtigen Streben einen Zaum anlegte, und weil die Vorstellungen von der Bildung vag und bei verschiedenen Menschen verschieden sind.

Der Anfang zur Rückverwandlung des Gymnasiums in eine Schule wird da gemacht werden, wo die Leiter der Schulangelegenheiten eine weitere Erklärung dahin abgeben, daß das Ziel des Gymnasiums die Vorbereitung des Schülers auf die Universität sei, und daß die ganze Lehreinrichtung des Gymnasiums, wie auch die Behandlung des gesammten Unterrichts nach dieser Bestimmung des Gymnasiums, Vorbereitungsanstalt für die Universität zu sein, bemessen werden solle. Wird das Ziel des Gymnasiums nicht in solcher Weise fixirt, so beschleicht uns wieder über Nacht jener Traum von der Vielseitigkeit, der alle Menschen und alle Lehranstalten verdunsten läßt, welche aus dem Traume Wirklichkeit zu machen suchen. Wenn das Gymnasium einst diese Vorbereitungsanstalt und nur diese sein soll, so begehren nicht nur „künftige Schreiber, Posthalter, Gutsbesitzer, Fabrikherren, Kaufleute, Schiffskapitäne, Gewerbetreibende mancherlei Art“ Einlaß in seine Pforten, und nicht nur den Einlaß, sondern auch, daß man ihnen die Gerichte auftrage, welche ihrem Magen und Gaumen zusagen. L. Giesebrecht, aus dessen Damaris[8]) ich die obige Aufzählung ent-

---

8) Damaris von 1861, S. 386.

nehme, sagt unmittelbar darauf: „So entsenden unsre Gymnasien nicht alle ihre Schüler, nicht einmal deren Mehrzahl auf die Universitäten, können mithin auch nicht die Bestimmung haben, nur Studenten zu bilden.“ Sunt deorum templa, sagt Cicero: ergo sunt dii. Richtiger als Giesebrecht sagt ein preußisches Promemoria[9]) vom J. 1831: „Die Gymnasien können und sollen nicht Allen Alles sein.“ Es ist nur zu beklagen, daß sie mit den oben aufgezählten Erfordernissen der „höhern Bildung“ jedenfalls allzuvielen allzuviel sein wollten. Solange die Gymnasien die einzigen Lehranstalten waren, in denen mehr als in den Volksschulen gelernt werden konnte, ist die Erweiterung des Gymnasiallehrplans über das Bedürfniß künftiger Studirenden hinaus vielleicht einigermaßen gerechtfertigt gewesen. Jetzt ist solch eine Erweiterung eine nicht mehr zu verantwortende Einräumung, welche der von der Bildung träumenden und schwatzenden Welt gemacht wird, und ebendamit ein Abbruch und eine Beeinträchtigung der Gelehrsamkeit, aus welcher die wirkliche Bildung erwachsen soll. Denn auch die Universitäten, welche mehr und mehr von dem Schicksale bedroht sind, Aggregate von Specialschulen zu werden, sollten allem aufbieten, ihren Charakter, die Gelehrsamkeit, gegen die Annexionsgelüste der „höhern Bildung“ zu wahren und aufrecht und rein zu erhalten. Sie sollten von ihrem Rechte, Stammsitze der Gelehrsamkeit zu sein, kein Jota fahren lassen, und ebenso das in der Natur der Dinge

9) v. Rönne, das Unterrichtswesen ꝛc., S. 141.

liegende, in Deutschland aber ihnen entzogene Recht, in Sachen der Vorbereitung auf die Universität nicht nur ein Wort mit-, sondern das entscheidende und maßgebende Wort auszusprechen, gegenüber der Bureaukratie sich vindiciren, welche für gelehrte Theologie und Jurisprudenz gerade so viele Achtung empfindet, als für die Polizeiwissenschaft. Genauer gefaßt wird die Anforderung, daß das Gymnasium Vorbereitungsschule für die Universität sei, also lauten: Das Gymnasium ist diejenige Lehranstalt, durch welche die für Universitätsstudien bestimmte Jugend so weit erzogen und geistig ausgestattet wird, daß sie für die gelehrten Studien auf der Universität so empfänglich und so befähigt sei, als der junge Mann bis zur Vollendung des 18. bis 20. Jahres werden kann.

I. Widerstreit der Principien des erziehenden Unterrichts.

Der Charakter einer jeden menschlichen Thätigkeit, sowohl der Einzelnen als der Gesammtheiten, wird durch den Zweck bestimmt, für welchen sie arbeiten. Sonach wird auch der Charakter einer jeden Lehranstalt sich nach dem Zwecke bilden, welchen deren Lehrer miteinander verfolgen, sofern wenigstens ihre Mehrzahl eines und dasselbe bezweckt und ebendarum nach den gleichen Grundsätzen arbeitet. Ebenso wird der Charakter der Gesammtheit aller Gymnasien eines Landes derjenige sein, welcher aus der gemeinsamen Verfolgung eines und desselben Zweckes hervorgeht. Fehlt es aber dem Einzelnen oder einer bestimmten Lehranstalt oder einer Gesammtheit von Lehranstalten an einem klar gefaßten Zwecke, so wird der Einzelne z. B. in dem Buche, das er schreibt, und die Lehranstalt und die Gesammtheit der Lehranstalten keinen Charakter, d. h. keine ethische Eigenthümlichkeit entwickeln. Hinwiederum, wo keine ethische Eigenthümlichkeit besteht, wird die Lehranstalt wie die Einzelnen, sofern sie überhaupt thätig sind, ohne Zweck arbeiten und nichts Einheitliches

und Gemeinsames zu Stande bringen. Es gibt in der alten und der neuen geschichtlichen Literatur wie in der des Mittelalters Kompilationen von wirklichem Verdienste, solche nämlich, welche ein wohlgeordnetes und zuverläßiges Material herbeischaffen, woraus andere Geister etwas Eigenthümliches bilden können; aber einen Charakter wird niemand auch der besten Kompilation zuschreiben. Es läßt sich eine Schulklasse wenigstens für Knaben jüngern Alters denken, bei welchem Alter die Angewöhnung viel ausmacht, deren Lehrer sich bemüht, die Unterrichtsstoffe seinen Schülern in regelmäßigen Dosen ohne andern Zweck, als den des Lernens selbst, beizubringen; wobei dann die Art seines gemüthlichen Verhaltens im Lehrgeschäfte den Charakter seiner Schule ausmacht. Ein solcher Lehrer wird für die nächsten höheren Schulklassen ebenso arbeiten, wie der fleißige Kompilator für den Geschichtschreiber, soferne die Lehrer dieser Klassen das überkommene Material, die den Schülern beigebrachten Kenntnisse, zu verarbeiten wissen. Folgt aber auf jenen ersten Lehrer ein zweiter und dritter in den nächsten Klassen, welcher dieselben Schüler in gleicher Weise nur mit geordnetem Material versorgt, so gewinnt der Unterricht selbst keinen Charakter, weil für die Mittheilung kein Zweck vorhanden ist. Keine Lehranstalt kann gedeihen und Frucht bringen, wenn sie nur eben auf Mittheilung des Wissens ausgeht, auch wenn die Mittheilung in geordneter Weise geschieht; und je mannigfaltigerer Art die Mittheilungen sind, je bunter der Lehrplan ist, desto mehr muß die geistige Kraft der Lehrer und der Schüler, die am Lehren und am Lernen

wachsen sollte, durch das Unterrichten und Unterrichtetwerden abnehmen, weil des Lehrers und des Schülers Muth und Lust zur Thätigkeit gegenüber der natürlichen Trägheit nur dadurch erhalten wird, daß der Lehrer an dem Schüler und der Schüler an sich selbst ein Fortschreiten wahrnimmt. Drehen wir uns Jahr für Jahr im gleichen Kreise herum, so steht am Ende der Geist in Wahrheit still, während das Sprachorgan in der gewohnten Bewegung bleibt. Ich habe sehr eifrige und nicht unbegabte, dabei wohlunterrichtete Lehrer in einem Alter, wo die Kraft zwar nicht mehr im Wachsen, aber noch ungebrochen zu sein pflegt, unwirksamer und allmählich gegen ihren Beruf eingenommen werden gesehen, lediglich in Folge dieser mehrere Decennien alljährlich wiederholten Kreisbewegung. So lange dem Manne noch etwas übrig ist von der jugendlichen Lust am Schaffen, wird er auch bei der Bewegung in dem gleichen Kreise frisch bleiben können: er findet doch immer noch etwas Neues in seinen Lehrpensen, wenn er sich mit Fleiß vorbereitet, und so oft seine Klasse sich mit neuen Schülern füllt, kommt ihm auch eine gewisse Erfrischung zu. Aber je bekannter ihm sein Unterrichtsstoff wird, desto stabiler wird seine Behandlung desselben; warum sollte er auch in seiner Uebersetzung des Nepos oder Cäsar noch ändern, nachdem er gleich anfangs sich bemüht hat, das passende Wort zu finden? oder warum sollte er die und die Regel der Grammatik anders fassen, nachdem seine Schüler bei der einmal beliebten Erklärung ihr Latein doch gelernt haben? Er lebt sich aber in sein immer mechanischeres Treiben

dermaßen hinein, daß er's am Ende übel nimmt, wenn ein Schüler anders übersetzt, als er's gewohnt ist, oder seine Erklärung der Regel nicht fassen will; ein Schnitzer kann zur persönlichen Beleidigung für ihn werden; er wird grämlich und meint am Ende, das junge Volk lege es darauf an, ihn zu ärgern. Wenn er den letzten Rest der Heiterkeit, die zum Lehramt nothwendig ist, aufgebraucht hat, so hat er aufgehört brauchbar zu sein. Es widert ihn die Arbeit an, welche er mit Liebe angefangen hatte. Fragt man aber nach dem πρῶτον ψεῦδος in einem solchen Lehrerleben, so wird sich als solches die irrige Auffassung des Zweckes, der dem Unterrichten vorliegt, ergeben: die Meinung, daß ein gewisses Maß von Wissen beizubringen des Lehrers Aufgabe sei. Und ist denn, höre ich den einen und den andern sagen, dessen Aufgabe eine andere? Es ist freilich jedenfalls die eine seiner Aufgaben; aber wenn ihm derjenige Schüler der beste ist, welcher die gelernten grammatikalischen Regeln, die geographischen und geschichtlichen Daten mit der größten Geläufigkeit hersagt, und wenn er mit Schülern dieser Art in den Prüfungen prangt, so hat er diejenige seiner Aufgaben nicht verstanden, zu welcher sich jene nur wie das Mittel zum Zwecke verhält. Dieses πρῶτον ψεῦδος wird allerdings dem Lehrer vielfältig durch bestehende Einrichtungen aufgedrungen, z. B. da, wo ein umfängliches Pensum binnen einer sehr beschränkten Zeit bewältigt werden soll; und nicht minder kann der Lehrer durch Prüfungen geängstigt werden, wenn das Erreichen gewisser Zielpunkte für das Schicksal der Schüler entscheidend wer-

den kann. Es gehört viel Muth und viele Selbstverleugnung dazu, wenn der Lehrer dem höheren, wahren Zwecke der Schule zuliebe den Schein auf sich nehmen soll, daß er seine Schüler nicht so weit gebracht habe, als diejenigen, welche allein für das Wissen arbeiten. Aber ohne solch einen Muth der Wahrheit kommt der Lehrer selbst mit seiner eigenen Seele zu Schaden, während, was er mit dem Arbeiten für das Wissen seinen Schülern erweist, doch nur trüglicher und nie nachhaltiger Schein bleibt.

Daß unsre Gymnasialjugend freilich ihr selbst unbewußt das Bedürfniß habe, im Laufe durch die Schule etwas Besseres als das Wissen zu gewinnen, läßt sich leicht an der Zuneigung erkennen, die in mehrklassigen Anstalten der Lehrer gewinnt, welcher neben andern für das Wissen allein arbeitenden das Wachsen im Geiste pflegt und fördert. Die Schüler werden auch von diesem nur sagen, man lerne viel bei ihm, und werden bei Vergleichung mit den andern nur einen größern Eifer und vielleicht mehr Wohlwollen an ihm bemerken. Ein einziger solcher Lehrer hat, wenn er in höheren Klassen diente, die Mängel der andern schon zugedeckt und wenigstens theilweise gut gemacht. Wo dagegen eine Klasse um die andere der Jugend nur allerlei, wenn auch geordnetes und dem Stoffe nach nutzbares Wissen darbietet, da ermatten Lehrer und Schüler gleichmäßig: die einen sehnen sich ihre Lehrfächer zu Ende zu bringen, und die andern, die Schule verlassen zu dürfen; der ganzen Anstalt fehlt der Charakter, die ethische Eigenthümlichkeit. Aber es bleibt nicht bei diesem bloß negativen Zustand: ein Arbeiten der Leh-

rer nach gleichen Grundsätzen ist da gar nicht denkbar, wo der Zweck seiner Natur nach nicht zum Princip der gemeinsamen Thätigkeit werden kann; vielmehr wird die Subjectivität der Lehrer von Unten bis Oben schalten und walten, und alle menschlichen Schwächen des Lehrers werden in einem Unterrichte, der nur das Wissen hervorbringen will, zu Tage kommen, statt daß der schöne und edle Lehrberuf dem Manne selbst zum Mittel sittlicher Erhebung und Erstarkung dienen sollte. Ich glaube — denn wer möchte sich anmaßen, das behaupten oder nachweisen zu wollen — daß, wo an gelehrten Schulen ein Nachlassen ihrer Wirksamkeit wahrzunehmen ist, deren Kräfte durch Beschränkung ihres Zweckes auf das Beibringen des Wissens verschwendet werden und ebendadurch in stetiger Abnahme begriffen seien. Dabei dient die unselige Sprachverwirrung über Bilden und Bildung nur dazu, das Uebel, wo es vorhanden ist, unheilbar zu machen.

Es stellt niemand in Abrede, daß das Lebensprincip, die Seele eines Organismus, wie Staat, Kirche, Schule, eine Idee sein müsse, aus der die Principien für die Thätigkeit der Menschen sich ergeben, welche in dem Staate, der Kirche, der Schule zu arbeiten berufen sind. Auch das wird niemand leugnen, daß uns durch die Reformation die Idee der Erziehung für den christlichen Glauben und das christliche Leben als Princip der Schule überhaupt und so auch der gelehrten Schule erkennbar geworden ist, und daß bis jetzt noch keine leitende Behörde in Deutschland und keine Schule den Anspruch dieser Idee,

Princip für das gesammte Schulwesen zu sein, als unwahr und ungegründet erklärt hat. Andrerseits ist nicht zu bestreiten, daß eine Unzahl von Gymnasiallehrern die Erziehung der Jugend zum christlichen Glauben und Leben mit Entschiedenheit nicht als Princip für ihren Beruf anerkennen und dem Christenthum in der Schule gerade nur so vielen Raum zugestehen, als dem Religionsunterricht zugemessen ist; daß also die Idee der Erziehung zu christlichem Glauben und christlichem Leben faktisch aufgehört habe, Lebensprincip für die gelehrten Schulen zu sein. Wenn es möglich wäre, eine unbefangene Abstimmung zu Stande zu bringen, so würde sich ohne Zweifel ergeben, daß die Mehrzahl der Gymnasiallehrer zur Führung ihres Berufes gar keiner Idee zu bedürfen glaube, nämlich diejenigen, welche da meinen, ihre Aufgabe sei eben nur, den Schülern binnen eines bemessenen Zeitraums ein gewisses Maß von Kenntnissen beizubringen; daß sodann nicht wenige die Erziehung der Jugend zur wissenschaftlichen Thätigkeit als alleinige Aufgabe des Gymnasiums betrachten, und daß endlich viele wiederum eine neue Idee als Lebensprincip des Gymnasiums an die Stelle der von der Reformation ausgegangenen setzen wollen. Diese letzteren wollen den Schüler ebenso zum Menschenthum heranbilden, wie Michael Neander und Seinesgleichen ihre Zöglinge für das Christenthum erziehen wollten. Soferne nun in einer Idee und für eine Idee zu leben, immerhin eines denkenden Mannes würdiger ist, als ohne Idee, und soferne die Lehrthätigkeit nach Ideen jedenfalls fruchtbarer zu werden verspricht, als ohne Ideen, wird der Versuch,

den Schüler zum Menschenthum zu erziehen, mehr Achtung verdienen, als jene beiden anderen Meinungen von dem Lehrberufe. Denn eine Lehranstalt, die man auf die zweite gründen wollte, wäre ebensowenig lebensfähig, als diejenige, welche nur das Wissen beibringen will. Wie weit die Humanitätsidee in unsern Gymnasien sich eingebürgert habe, wird niemand herauszufinden vermögen. Daß sie aber als neues Lebensprincip der Schule überhaupt mehr und mehr Eingang finde, ergibt sich schon aus der Macht, die sie über die öffentliche Meinung in Deutschland gewonnen hat, und in Bezug auf die Schule aus der in vielen pädagogischen Schriftwerken und Schulprogrammen, Schulberichten und Lehrplanen vorherrschenden Richtung.

Ob aber, wie für die Kirche in der Reformationsidee, so in der Humanitätsidee für die Schule die Anlage zur Regeneration inwohne, wird nicht anders zu ermitteln sein, als durch die Darstellung und Prüfung eines bestimmten, der Schule dargebotenen und von den einen und den andern Schulen wirklich angenommenen Lehrganges, dessen Urheber sich dazu bekannt hat, daß er in der Humanitätsidee das Princip der Lehrerthätigkeit erkenne.

Die verdienstliche Zusammenstellung der Ansichten Fr. A. Wolfs von dem Schulwesen und der Pädagogik, welche Professor Dr. Arnoldt gemacht hat, gibt uns die Mittel an die Hand, die Vorstellungen eines großen Gelehrten von der Pflege der Humanitätsidee, soweit diese Pflege der Schule zukommt, im Einzelnen zu prüfen. Hiezu kommt noch, daß ein bekannter Philolog es öffent-

lich ausgesprochen hat, „daß Fr. A. Wolf, der eigentliche und erste Begründer der Alterthumswissenschaft, durch weise Verwendung dieser seiner Schöpfung für die Schule der Vater des nun in Deutschland herrschenden Gymnasialwesens geworden sei;“ ein Ausspruch, welcher als Wort des einzelnen Mannes zwar keine allgemeine Geltung haben kann, aber meines Wissens keinen Widerspruch gefunden hat, und wohl auch keinen finden wird. So mag denn Fr. A. Wolfs Ansicht von der Bestimmung des Gymnasiums, die Humanitätsidee nach dem Maße der menschlichen Kraft zu realisiren, zur Basis der Frage dienen, ob die Humanitätsidee überhaupt das Princip für den Gymnasialunterricht abgeben dürfe und solle.

Arnoldt sagt II. 16: das pädagogische Ideal, welches Wolf aufstellte, war das Humanitätsideal, „rein menschliche Bildung und Erhöhung aller Geistes- und Gemüthskräfte zu einer schönen Harmonie des innern und äußern Menschen.“ Die Aufstellung eines pädagogischen Systems, das Schaffen einer Theorie des Unterrichts, wodurch die Wege gezeigt werden sollten, auf welchen die Schule die mögliche Annäherung an die Realisirung des aufgestellten Ideals zu bewerkstelligen hätte, hat Wolf im Interesse der Wissenschaft gewünscht; er selbst aber hat nichts der Art versucht; und wo er Ansichten äußerte, welche die Grundlinien eines solchen Systems zu ziehen schienen, da bleibt es doch bei der Vergleichung mit andern Aeußerungen öfters unentschieden, ob jene Ansichten nicht vielleicht zufälliger Art oder Resultate längern Beobachtens und Nachdenkens gewesen seien. Denn auch sonst,

in seinen Rathschlägen für das Einzelne des Unterrichts, finden sich Inkonsequenzen und Widersprüche genug. Als das Bleibende in Wolfs Ansichten aber scheint angenommen werden zu dürfen, was Arnoldt II, 24. 25 aus den Cons. Schol. ausgehoben hat: Ipsi educationi, quae ad singulos homines pertinet, nihil temere proponi aliud potest ad quod dirigatur, nisi cultura et corporis et animi, ducens ad perfectionem humanitatis. Neque necesse est id adjici, ut per eam apti reddamur civilibus muneribus obeundis, quippe quod institutio potius sibi vindicat et doctrina. Utilius fuerit fortasse admoneri culturam illam oportere esse aequabilem, h. e. talem, qua nulla nec corporis nec animi vis in detrimentum ceterarum excolatur; qua in re vel honestissimis consiliis peccatur ab iis, qui educandi rationes omnes ad unam religionem vel ethicam virtutem referendas arbitrantur. Diese Sätze als das Bleibende in Wolfs Ansichten zu betrachten sind wir darum berechtigt, weil sie implicite auch in seinem Bekenntniß über die Alterthumswissenschaft und in den sechs Anweisungen für Gymnasiallehrer enthalten sind. Der letzte obiger Sätze, welcher das religiöse Princip des Gymnasialunterrichts beseitigt, scheint mir der wichtigste und der eigentliche Schlüssel zu Wolfs Pädagogik und Didaktik zu sein. Denn ein Mann von Wolfs Verstand konnte nicht meinen, es sei falsch, das religiöse Princip als einziges aufzustellen, also, wenn man's aufstellen wollte, müßte man ein zweites oder drittes, um dem Zwecke zu genügen, noch dazu nehmen. Er wußte wohl, daß mehrere Principien als Spitzen (oder als Grund-

lagen) eines Systems ein Unding sind, und daß das religiöse Princip nur entweder die wirkliche einzige Spitze oder nichts sein kann. Der letzte der obigen Sätze, obwohl negativ gestaltet, ist in Wahrheit das positivste Bekenntniß Wolfs über den Charakter, welchen der Gymnasialunterricht haben soll. Die Abneigung gegen die religiöse Gestaltung desselben hat ihn auf jene andre Seite hinübergeführt, bei welcher die Erkenntniß des Schönen als Element der Bildung obenansteht, und hat ihn zu einem Meister und Führer der jetzt unter uns mächtigsten pädagogischen Faktion gemacht.

Wolf hat das Gymnasium zur Vorschule der von ihm geschaffenen Alterthumswissenschaft erhoben, deren Aufgabe es ist, den Jüngling mit der Kenntniß der alterthümlichen Menschheit auszustatten, woraus dann die Kenntniß des Menschen und von dieser die wahre Menschenbildung erwachsen soll. Indem er so in dem Gymnasium die Elementaranstalt für die Pflege der Alterthumswissenschaft erkennt und demselben die Anfänge dieser Wissenschaft als seine Hauptaufgabe zuweist, will er der Jugend doch auch noch andre Disciplinen, die zum Theile erst durch das von ihm bekämpfte Nützlichkeitsprincip hereingekommen waren, theils als Subsidien des Hauptunterrichts, theils zur Vorbereitung auf den künftigen äußern Beruf beibringen lassen. Die Schulen sollen „heilige Werkstätten der Bildung und Gelehrsamkeit, die Gymnasien sollen Stützen ächter klassischer Gelehrsamkeit" werden; aber es soll die Schule auch den Menschen in der Zeit seiner moralischen Unmündigkeit ad humanum

et civile munus recte fungendum, oder ad varia vitae munera recte fungenda vorbereiten. So kommen denn in Fr. A. Wolfs Gymnasium neben den alten Sprachen und den andern Vorläufern der Alterthumswissenschaft schon alle die Disciplinen des heutigen preußischen Gymnasiums, ja noch etliche mehr in bunter Reihe herein, wodurch jenes Nebeneinander der Lehrfächer herbeigeführt wird, das als eines der Hauptübel unsrer gelehrten Schule bezeichnet werden muß. Denn wenn auch nicht die Menge der Lehrstoffe an sich zu groß wäre, als daß sie von Lehrern und Schülern bewältigt werden könnte, so würde ihre Ungleichartigkeit ein Zusammenarbeiten der Lehrer für die Erreichung des dem Gymnasium vorgesteckten Zieles, welcher Art auch dieses sein mag, gleich von vorne herein abschneiden. Fr. A. Wolf und diejenigen, welche seine Konstruktion des Gymnasiums als die rechte und zweckmäßige anerkennen, haben es auch gar nicht versucht, aus dem bunten Nebeneinander ein einheitliches Ueber- und Untereinander zu machen, oder zu zeigen, wie der Unterricht, welcher die Jugend ad varia vitae munera recte fungenda anleiten soll, selbst wieder der Bildung zur Gelehrsamkeit und zu der aus der Gelehrsamkeit erwachsenden Humanität dienstbar werden soll, oder wie die verschiedenen Disciplinen durch Ueber- und Unterordnung eine Scala bilden sollen, auf welcher der jugendliche Geist in naturgemäßem Fortgange zu fruchtbarer Gelehrsamkeit aufsteigen könne. Fr. A. Wolfs Gymnasium ist mit allen seinen Deklamationen wider den Basedow'schen Realismus doch nur eine solche Lehranstalt, welche humanisti-

sche und realistische Elemente zusammen- und ineinanderschiebt, und von den Gründen dieser Mengung keine psychologische Rechenschaft zu geben weiß. Sehen wir aber von dieser Dichotomie des Wolf'schen Gymnasiums ab, und fragen wir, ob nicht das den philologischen Disciplinen im Unterricht zugetheilte Uebergewicht doch eine gewisse Einheit in die gelehrte Schule hereinbringen könnte, deren Lehrer mit vereinter Kraft und Begeisterung darauf hinarbeiteten, ihre Schüler gerade so weit, als das Gymnasium es vermag, in die Kenntniß der alterthümlichen Menschheit einzuführen, so muß diese Frage schon darum mit entschiedenem Nein beantwortet werden, weil diese Meinung von einem künstlich herzustellenden Uebergewicht des klassischen Unterrichts eine durch nichts begründete Meinung ist. Wo eine solche aufgestellt wird, wie neuerdings in den Erinnerungen des ehrwürdigen Fr. Kohlrausch, da wird nur Eines damit bewiesen, nämlich, daß die, welche dergleichen in Vorschlag bringen, daran verzweifeln, dem Gymnasium von seiner *πανσοφία* und der daraus erwachsenden Atrophie helfen zu können. Kohlrausch[10]) erkennt in den beiden alten Sprachen einen starken Mittelpunkt — dadurch stark, daß dieser Unterricht die Hälfte der Schulzeit und drei Viertheile der Arbeitszeit des Knaben und Jünglings 9—10 Jahre seines Lebens hindurch in Anspruch nehme — „der mit seinen Radien den ganzen Kreis kräftig zusammenhalte;

10) In dessen Erinnerungen aus seinem Leben S. 405. 408 ff.

wobei den übrigen Fächern nur gerade so viele Zeit zugemessen wäre, daß jedes von den Lehrern nothwendig in den Schranken gehalten werden müsse, die sein Ueberwuchern über die ihm gebührende Wichtigkeit unmöglich machen — und die Fachlehrer sich bescheiden müßten, daß sie Glieder eines organischen Ganzen seien, und dem Hauptsitze des Lebens dieses Ganzen dienstbar sein müßten." Aber die beiden alten Sprachen werden ja nicht dadurch zum starken Mittelpunkt, oder wie das Arnoldt im Sinne Wolfs nennt, Schwerpunkt, daß ihnen das Doppelte der Wochenstunden zugetheilt wird, wie auch die andern Lehrfächer nicht dadurch dem Hauptfache dienstbar werden, daß ihre Stundenzahl beschränkt ist. Und wie mag sich Kohlrausch die Radien gedacht haben, welche von dem starken Mittelpunkt ausgehend den ganzen Kreis kräftig zusammenhalten sollen?

Daß dem Geiste Wolfs in Wahrheit nur die Gelehrsamkeit als Ziel der Alterthumswissenschaft vorschwebte, zeigt sein eigener Lebensgang; und daß er für die Jünger seiner Wissenschaft eigentlich auch nichts Anderes gewollt hat, ersieht man schon aus der von ihm entworfenen Instruktion für Gymnasiallehrer. Als geistreicher Beobachter aber sah er wohl, daß er mit seiner Wissenschaft wenig Eingang finden würde, wenn er eben nur das Wissen als deren Frucht hoffen ließe: und so hat er im Verkehre mit Wilh. von Humboldt sich gerne beredet, daß aus der durch seine Wissenschaft gewonnenen Kenntniß der alterthümlichen Menschheit Kenntniß des Menschen und wahre Menschenbildung hervorgehen werde. Es war ihm

eine Bestätigung, eine Art Verbürgung für sein Werk, daß ein feingebildeter und gelehrter Mann wie W. von Humboldt in der anhaltenden und angestrengten Beschauung griechischer Art und Kultur ein ihm selbst zusagendes Mittel erkannte, „gleichsam den ganzen Menschen zusammenzuknüpfen, ihn nicht nur fähiger, stärker, besser an dieser und jener Seite, sondern überhaupt zum größeren und edleren Menschen zu machen, wozu zugleich Stärke der intellektuellen, Güte der moralischen und Reizbarkeit und Empfänglichkeit der ästhetischen Fähigkeiten gehört.“ Man könnte den Brief W. von Humboldts an Wolf als ein Zeugniß von der Sehnsucht eines edlen Geistes nach der absoluten Wahrheit betrachten, welche uns durch die Offenbarung angeboten wird; wofür ihm freilich, wenigstens zur Zeit der Abfassung jenes Briefes, das Organ gerade so sehr abgieng, wie seinem Bruder und dem Erfinder der Alterthumswissenschaft. Welche Selbsttäuschung aber in der Erwartung inwohne, daß das Studium griechischer Art und Kultur noch etwas Anderes und Höheres, als die Ausbildung der ästhetischen Fähigkeiten verspreche, mag hier [11]) unerörtert bleiben. Dagegen erscheint es nothwendig, den großen und folgenschweren Irrthum Fr. A. Wolfs zu konstatiren, welcher darin bestand, daß er das Bestreben W. von Humboldts, durch jenes Studium zur wahren Humanität durchzudringen, unmittelbar in das Leben der Schule übertrug, und

---

11) Ueber Wilh. von Humboldts Humanismus und Aestheticimus s. Num. 2 des ersten Anhangs.

gleich als ob, was W. von Humboldt selbst als Versuch bezeichnete, bereits gelungen, und als ob es, wie für den gereiften Mann, so für den Jüngling und den Anfänger der gewiesene Weg wäre, das ideale Ziel dieses Weges ohne Weiteres als gesichert ansah und anpries. Er theilt denjenigen, welche die Alterthumswissenschaft sich mit Eifer aneignen, die Kenntniß des Menschen und die wahre menschliche Bildung als Corollarium zu, ohne sich selbst die Frage vorzulegen, ob aus dem Einen das Andre vermöge einer natürlichen psychologischen Entwicklung hervorgehen könne.

Es ist aber, könnte man sagen, gar nicht bewiesen, daß aus dem Studium der Alterthumswissenschaft und insbesondre aus dem der altgriechischen Art und Kultur die Kenntniß des Menschen und die wahre menschliche Bildung nicht hervorgehen könne. Denn welche Prüfungskommission ist im Stande, noch über das Wissen und die Einsichten hinaus zu examiniren? Es wird darum nöthig, den von Wolf vorgezeichneten Weg genauer anzusehen. Es handelt sich nach Wolf „um die Kenntniß des Menschen, um die empirische Kenntniß der menschlichen Natur, ihrer ursprünglichen Kräfte und Richtungen und aller der Bestimmungen und Einschränkungen, die jene bald durch einander selbst, bald durch den Einfluß äußerer Umstände erhielten.“ Wolf sucht aber das Ursprüngliche in den Kräften und Richtungen der alterthümlichen Menschheit vermöge der durch das Studium der alten Ueberreste bedingten Beobachtung einer organisch entwickelten bedeutungsvollen Nationalbildung klar zu machen und zu er-

fassen; ein Bestreben, bei welchem das Mittel und der Zweck in dem Verhältniß einer contradictio in adjecto zu stehen scheinen. Denn die ursprünglichen Kräfte und Richtungen eines Volksstammes erhalten sich zwar inmitten der Civilisation und sogar im politischen und moralischen Verfalle, oder umgewandt: eine organisch entwickelte Nationalbildung birgt in ihrem Innern noch die ursprünglichen Kräfte und Richtungen des Volksstammes. Aber je ureigener die Kräfte und Richtungen, desto ferner ist die Bildung; und je entfalteter und reicher die Bildung ist, desto mehr verbleicht das Ursprüngliche. Wenn also Wolf die ursprünglichen Kräfte und Richtungen der menschlichen Natur an dem griechischen Volksstamme beobachten wollte, mußte er sein Studium nur auf die alten Ueberreste hinrichten, worin das Ursprüngliche des griechischen Wesens am klarsten und durch Anflüge der Kultur noch nicht modificirt hervortritt; und wenn er darauf ausgieng, sich ein Bild von der alterthümlichen Menschheit überhaupt zu machen, so konnte er das Ursprüngliche an dem römischen Bauernvolk vom alten Cato an bis auf Horazens Vultejus Menas und Ofella mit mehr Sicherheit wahrnehmen, als an den Griechen, welche vermöge ihres lebhaften Verkehres mit Barbaren doch viel Fremdartiges an sich herankommen ließen. Und wenn er — was W. von Humboldt eigentlich allein gewollt hat, — das Wesen der Griechheit nur an den Denkmälern der höchsten Ausbildung griechischer Kunst und Wissenschaft studiren wollte, so konnte er gerade hier am wenigsten eine deutliche und sichere Vorstellung von den ur-

sprünglichen Kräften und Richtungen des Menschen gewinnen. Und wie sollte irgend ein einzelnes Volk jemals auf irgend einer Stufe der Entwicklung ein Bild darbieten, worin wir das genus Mensch nach seinen ursprünglichen Kräften und Richtungen mit einer gewissen Vollständigkeit zu erkennen vermöchten? Während dieses überhaupt nicht möglich ist, verbieten es geradezu grobe, dem Griechenstamme anklebende sittliche Gebrechen, und unter diesen ein eckelhaftes Laster, im Griechen selbst auf der Höhe seiner Kultur den Typus des genus Mensch zu erkennen. Wolf aber will, daß die Pfleger der Alterthumswissenschaft alle alterthümlichen Ueberreste, auch die von geringerer und von keiner Klassicität herbeiziehen, um an denselben eine organisch entwickelte, bedeutungsvolle Nationalbildung zu beobachten und so die Kenntniß der alterthümlichen Menschheit zu gewinnen. Er muß also in den Begriff, den er sich von dem Charakter der griechischen Nationalität bildet, auch Merkmale aufnehmen, welche dasjenige verwischen und aufheben, was im Leben, im Staate und in der Wissenschaft während der Blüthezeit Athens — welches ja doch den alleinigen Maßstab vorstellt — groß und herrlich gewesen ist: die Charakterlosigkeit selbst muß am Ende als Hauptmerkmal des griechischen Charakters dem Bilde der griechischen Nationalität eingefügt werden. Ede quid illum esse putes; quemvis hominem secum adtulit ad nos: grammaticus, rhetor, geometres, pictor, aliptes, augur, schoenobates, medicus, magus — der Grieche ist alles Andre eher, als der Normalmensch, welchen ich nur anschauen darf, um zu erkennen und zu empfinden, wie ich

zum wahren und vollen Menschen werden soll. Anstatt der allgemein menschlichen Bildung ist auf dem von Wolf vorgezeichneten Wege nur ein durchaus einseitiger Partikularismus zu erholen, der auch, und zum größten Schaden der Humanität und der wahren Gelehrsamkeit und zur Verkümmerung des Wahrheitssinnes in unserer Literatur und leider auch in der Schule mit Macht und mit dem Anspruch auf allgemeine Geltung hervortritt.

Aus dem Studium der Alterthumswissenschaft kann eine höhere Kenntniß des Menschen nicht erwachsen, und wenn dieses auch möglich wäre, so müßte erst noch gezeigt werden, was meines Wissens noch niemals versucht worden ist, und was gar nicht gezeigt werden kann, daß aus der höheren Kenntniß des Menschen die allgemeine menschliche Bildung hervorgehe. Nun könnte man freilich sagen: Wolf erklärt sich ja in manchen von Arnoldt hervorgehobenen Stellen über die geistigen Früchte, die er vom Studium der Alterthumswissenschaft ohne das Medium der höheren Kenntniß des Menschen erwarte: es lag ihm die allgemein menschliche Bildung bei der Konstruktion seiner Wissenschaft doch jedenfalls am Herzen. „Um das Leben und Wesen einer vorzüglich organisirten und vielseitig gebildeten Nation mit Wahrheit zu ergreifen, um die längst verschwundenen Gestalten in die Anschauungen der Gegenwart zurückzuziehen, dazu müssen wir unsre Kräfte und Fähigkeiten zu vereinter Thätigkeit aufbieten; um eine als unendlich erscheinende Menge fremder Formen in uns aufzunehmen, dazu wird es nothwendig, unsre eigenen nach Möglichkeit zu vertilgen und gleichsam aus dem ganzen

gewohnten Wesen herauszugehen. Hieraus entspringt aber eine Vielseitigkeit des Denkens und Empfindens, die in wissenschaftlicher Hinsicht für uns Moderne eine schönere Stufe der Geisteskultur wird, als es für den Weltmann die Fertigkeit ist, ungewohnte Formen sich anzueignen, die er eben seinen Absichten angemessen glaubt." Wolf ist hier in soferne auf dem richtigen Wege, als er an der Beschäftigung mit dem klassischen Alterthum die Uebung der Geisteskräfte als das Beste betrachtet; aber das Ergebniß dieser Beschäftigung ist wieder ganz partikulärer, der allgemein menschlichen Bildung entgegengesetzter Art: die Geisteskultur, wozu uns die Lebensgemeinschaft mit den Griechen erhebt, steht höher, als die des Mannes, welcher im Salon mit seinem Französisch Effekt macht. Wer möchte das in Abrede ziehen? aber wer möchte auch dafür einstehen, daß die Bildung des zum Griechen gewordenen Gelehrten und die Bildung des französisch redenden Diplomaten allgemein menschliche Bildung sei? Das Eine ist so particulär, ja so einseitig und exklusiv wie das Andere, was man auch immer unter allgemein menschlicher Bildung verstehen mag. Ist es diejenige Bildung, zu welcher alle Menschen von Natur bestimmt sind, wenn auch die allerwenigsten zu derselben gelangen, so steht der zum Griechen oder zum Franzosen Gewordene und Gestempelte in der menschlichen Gesellschaft vereinzelt da und stellt mit Seinesgleichen eine seiner Ansicht nach höhere Rangklasse unter denen vor, mit welchen er zu leben und zu arbeiten berufen ist. Was Wolf in der angezogenen Stelle als seine Erwartung andeutet, daß,

was man sonst Philologie nannte, und was fort und fort so zu benennen viel richtiger gewesen wäre, in der Gestalt der Alterthumswissenschaft mehr Boden gewinnen werde, das ist so wenig in Erfüllung gegangen, daß jetzt unter den sogenannten Gebildeten sich nur noch wenige Einzelne finden, welche sich am Lesen klassischer Autoren erfreuen. Zum Theile mag es in dem Bereiche meines Gesichtskreises die längere unselige Herrschaft des Hegelthums so herbeigeführt haben; aber ich glaube nicht zu irren, wenn ich vermuthe, daß unter der Geistlichkeit meines engeren Vaterlandes, welche sonst wenigstens im Horaz und Virgil zu Hause war, und ohnedieß bei den Juristen, Medicinern ꝛc. die Kenntniß der klassischen Sprachen so gut wie verschwunden sei, und draußen scheint's kaum besser zu stehen. Was von Wolf nur angedeutet war, hat Varnhagen mit Zuversicht gehofft, daß jener durch seine Alterthumswissenschaft die unsterblichen Werke der alten Klassiker aus dem verjährten Staube der Schule in die freie Gemeinschaft aller Bildungskreise emporführen werde. Statt dessen haben die Bildungskreise in unsrer Zeit, offenbar abgestoßen durch das übermäßige Volumen der vierundzwanzig zur Alterthumswissenschaft verbundenen Disciplinen, in unsern Tagen sich mehr als je von der ernsten klassischen Lektüre weg und der leichtesten Art der Unterhaltung zugewendet, welche von der allgemein menschlichen Bildung keine Spur übrig läßt. Nimmt man aber die allgemein menschliche Bildung so, wie Wolf es meint, als eine gleichmäßige Ausbildung und Erhöhung aller Geistes- und Gemüthskräfte zu einer schönen Harmonie des innern und

äußern Menschen, so fehlt der Bildung, welche Wolf der Jugend unsrer Schulen zugedacht hat, wieder zuallererst das Merkmal der Allgemeinheit: sie ist rein partikulär. Denn er hofft von der Aufnahme einer als unendlich erscheinenden Menge fremder Formen, von der Nothwendigkeit, unsre eigenen Formen nach Möglichkeit zu vertilgen und aus dem ganzen gewohnten Wesen herauszugehen, die Vielseitigkeit des Denkens und Empfindens, und verheißt dem Schüler, der die Vorschule der Alterthumswissenschaft durchläuft, Stärkung seiner Gedächtnißkraft und heilsame Uebungen des Verstandes und der Urtheilskraft neben der Bildung des Geschmackes; aber davon, daß erst die Gesinnung den Mann, also auch den gebildeten Mann macht, weiß Wolf nichts: seine Bildung ist vor allem eine ästhetische und dann eine intellektuelle, aber nicht eine moralische. An moralisch richtigen Gedanken fehlt es auch ihm nicht; aber es geht ihm die Erkenntniß davon ab, daß nur die Herrschaft der Vernunft den Menschen zum Gebildeten mache.

Wir sollen, meint Wolf, aus dem ganzen gewohnten Wesen herausgehen, aber aus welchem Wesen? So wie Körte mit schonender Pietät das Verhalten seines Schwiegervaters vornehmlich in der Ehe geschildert hat, ist Wolf ein Mann gewesen, dem es nicht in den Sinn kam, sich irgend Gewalt anzuthun oder aus dem gewohnten Wesen, d. h. aus seiner Weise des Wollens und des Begehrens herauszugehen. Er ist vollständiger Egoist und wächst durch die Triumphe, die sein Witz und seine scharfsinnige Gelehrsamkeit feiert, immer tiefer in die Selbstsucht und

deren Schwächen hinein, so daß er in spätern Jahren noch weniger gehalten und minder klug, dabei ärmer an Wohlwollen und unwirscher erscheint, als in der Zeit seiner Blüthe: cum senecta res deflorescunt; was allen denjenigen ohne Ausnahme bevorsteht, welche den alten Satz, daß der Mensch das Maß der Dinge sei, so wie Wolf fassen: Ich bin das Maß der Dinge. Wolfs häusliches und amtliches Leben und in der Wissenschaft sein desultorisches Arbeiten beweist, daß er that und ließ, was ihm gerade einfiel, daß nicht das Pflichtgefühl, sondern nur eben die Natur in ihm herrschte. Es ist aber nicht wahrscheinlich, daß er seinen Jüngern zugemuthet habe, mehr als er selbst that, aus dem gewohnten Wesen herauszugehen; vielmehr ist anzunehmen, daß er nach gemeinmenschlicher Weise geneigt gewesen sei, sich selbst in andern zu reproduciren; was ihm auch wie keinem seiner Vorgänger oder Nachfolger auf dem philologischen Katheder gelungen ist. Wenn er aber dennoch räth, aus dem gewohnten Wesen herauszugehen, unsere eigenen Formen nach Möglichkeit zu vertilgen und eine unendlich erscheinende Menge fremder Formen in uns aufzunehmen, so kann er damit eben nur das ihm selbst natürliche Aufbieten der intellektuellen Kräfte zur Mehrung des Wissens und zur Geschmacksbildung, zum Aufsuchen der relativen, der wissenschaftlichen und ästhetischen, nicht aber der absoluten ethischen Wahrheit gemeint haben. Ebendadurch ist der Weg zur allgemein menschlichen Bildung, den Wolf seinen Jüngern gewiesen hat — wenn anders diese Bildung ihm wirklich am Herzen lag — nicht bloß ein Seitenweg,

sondern ein entschiedener Abweg für alle geworden, welche seiner Führung vertrauten: amphora coepit institui, currente rota cur urceus exit? Der Ausgangspunkt selbst ist der unrichtige. Er konnte auch abgewandt, wie er war, vom Worte der Wahrheit, wenn er die Menschennatur verstehen lernen wollte, in seinem Plato (Alcib. I, 133) finden, daß und wie es mit der Erkenntniß seiner selbst begonnen werden müsse: *ὅστις τὰ αὐτοῦ ἀγνοεῖ, καὶ τὰ τῶν ἄλλων που ἂν ἀγνοίη*, und (*τις*) *εἰς τοῦτο* (*τὸ θεῖον*) *βλέπων καὶ πᾶν τὸ θεῖον γνοὺς οὕτω καὶ ἑαυτὸν ἂν γνοίη μάλιστα.*

Hat dem Denken Fr. A. Wolfs überhaupt die ethische Basis gefehlt, so konnte den Anweisungen, welche er den Lehrern ertheilte, auch kein ethischer Gehalt inwohnen. Daß bei einem so feinen, obwohl gar nicht unbefangenen Beobachter sich auch manche Anklänge sittlicher Art finden, versteht sich von selbst, z. B. daß der Lehrer sich um Tüchtigkeit für seinen Beruf bemühen, daß er durch Kenntnisse, Methode und Neigung zu seinem Geschäfte den öffentlichen Erwartungen entsprechen, daß der, welcher erziehen will, zunächst sich selbst in's Auge fassen, und was er von andern über das Geschäft der Erziehung geschrieben findet, auf sich selbst anwenden solle, wie denn „a magistrorum usu, fide et doctrina prope omnis pendet disciplinae utilitas.“ Ja sogar „eine von echter, innerer Religiosität ausgehende Neigung, für die nächsten Generationen zu arbeiten,“ wird als eine der Qualitäten des rechten Lehrers vorgestellt. Aber da, wo man billig erwarten sollte, daß Wolf sich mit klarer Entschiedenheit

über das ausspreche, was dem Lehrer und der Jugend am meisten noththue, tritt jener Ausfall des ethischen Momentes auf's deutlichste hervor. Arnoldt[12]) meint, Wolf habe seine „allgemeine Instruktion für den gelehrten Schulmann in Deutschland“ in scherzhaft-ernster Weise entworfen. Ich glaube, daß diese sechs Regeln oder Rathschläge der Ausdruck des höchsten ethischen Ernstes seien, wozu Wolf sich erheben konnte und wollte. Und Arnoldt führt ja selbst I, 216 aus Wolfs ernster Unterredung mit Gotthold das Wort an, was jener als Summa seiner Pädagogik erkannt wissen wollte: „Habe Geist und wisse Geist zu wecken.“ Das Verwerfliche und leider auch Verführerische an dem einzigen, wie an den sechs Sätzen

12) Arnoldt sagt II, S. 58 ff.: Und so gibt Wolf in scherzhaft-ernster Weise folgende allgemeine Instruktion für den gelehrten Schulmann in Deutschland:

1. Habe Geist, besitze die Kunst des Selbstdenkens und vielseitige Kenntnisse, die gründlichsten in allem, was zur Grundbildung des Menschen und des Gelehrten gehört.

2. Besitze die Kunst andern deinen Geist mitzutheilen, sie auf allerlei Weise zum Selbstdenken zu gewöhnen, doch so, daß sie durch Widerspruch nie andere beleidigen, und wisse ihnen gediegene, doch nicht zu vielartige Kenntnisse beizubringen.

3. Habe einige Liebe zu allen den Studien, die du treibst, und zu den Jünglingen, die deiner Bildung anvertraut sind; doch, wo Kollisionen entstehen, die größere Liebe zu den letzteren.

4. Sei ein moralisch höchst vollkommener Mensch, ohne alle Launen und von der leichtesten und zu jeder Zeit bereitwilligsten Thätigkeit.

5. Sei immer gesund und versteh' es, wo und wenn es nöthig ist, leidenschaftlich zu hungern.

6. Mache auf keine Achtung der Menschen und auf keine Dankbarkeit Anspruch und verachte dafür hinwieder allen Beifall derer, die dich verkennen.

ist weniger das, was angerathen und empfohlen wird, als das, was Wolf ignorirt, weil in diesem Ignoriren eine Freisprechung des Lehrers gerade von den wichtigsten und schwersten Leistungen enthalten ist: nämlich von der Arbeit des Mannes an sich selbst und von der sittlichen Anstrengung, die uns das Lehrgeschäft auferlegt. Die einzige Art der Selbstverleugnung, welche Wolf dem Lehrer anempfiehlt, ist die des freiwilligen Hungerns; womit er, wie sonst oft, bewiesen hat, daß auch das Ernsthafteste ihm zum Spassen dienen mußte. Der angehende, nach der Art der Jugend hin und wieder tastende und suchende Lehrer, welcher sich an den anerkanntesten Meister in der Didaxis wendet, um zu hören, wie er sich zu seinem Berufe stellen solle, vernimmt nichts von den Pflichten dieses Berufes, auch nicht, daß die Gewissenhaftigkeit in der Qualifikation des Lehrers obenan stehe; noch auch, wie's in der Wirklichkeit ist, daß der junge Mann, der seine Prüfungsnote und sein Dekret aufweisen kann, doch erst mit und nach dem Eintritt in's Amt lernen müsse, was zum rechten Lehrer gehört, sondern es werden ihm solche Erfordernisse aufgezählt, die er zum größern Theile nur als natürliche Gaben empfangen, nicht aber durch Anstrengung seiner Willenskraft realisiren kann. Das Verführerische in Wolfs Anweisungen für den Lehrer besteht aber nicht allein in dem, was dieselben verschweigen und somit als das Ueberflüssige ansehen lassen, sondern auch in einzelnen positiven Anweisungen. Denn wenn ich zuallererst oder vielleicht ein für allemal Geist haben soll, um Lehrer zu sein, werde ich mir's jemals gestehen, daß

ich keinen Geist habe, und nicht vielmehr meine Berufung zum Lehramt als Beweis für meinen Geist ansehen? Geradehin verderblich aber und in grellem Widerspruch mit Wolfs besserem Wissen ist trotz der nachfolgenden Beschränkung sein Satz (Arnoldt II, 59), daß der Lehrer sich eine allgemeine Notiz von allem menschlichen Wissen, d. h. eine encyklopädische, erwerben solle. Wer Gesetze geben will, und zwar nicht bloß Gesetze für die Schule, der sollte überall von der Voraussetzung schwacher Willens- und Verstandeskräfte bei denjenigen ausgehen, für welche die Gesetze gegeben werden, und sollte ja nichts vorschreiben oder empfehlen, was der Oberflächlichkeit und dem Scheinwesen förderlich sein kann. — Daß endlich Wolf Erziehung durch die Schule im eigentlichen Sinne nicht beabsichtige, ja nicht wollen könne, braucht nach dem Bisherigen kaum bemerkt zu werden. Man sieht bei Arnoldt, daß er auch hiezu Anläufe genommen hat. Er verlangt für die jüngern Schüler Gewöhnung und Unterweisung, welche den Zögling allerdings nicht bloß körperlich und moralisch zu entwickeln, sondern auch geistig so zu wecken habe, daß er sich selbst Begriffe bilde (welches Letztere eine der vielen Anticipationen ist, die sich in Wolfs Konstruktion der Schule vorfinden); und daß er für den Unterricht Empfänglichkeit mitbringe. Den älteren Schulklassen weist er die doctrina, den theoretischen Lehrvortrag zu, und meint zwar, offenbar nur vorübergehend, institutio und doctrina hangen oft genau mit der educatio zusammen. Aber die Erziehung, welche Wolf überhaupt aus der Schule in's Elternhaus zurückverlegen möchte, wenn das überall angienge, hört

nach seiner Meinung in einem gewissen Stadium des Laufes durch die Schule auf, und von diesem Punkte an beginnt der Unterricht, welcher nicht mehr erziehen soll. Ein Lehrer in obern Klassen, meint Wolf, kann zwar durch eingemischte Gedanken zur Erziehung beitragen, aber er ist eigentlich bloß Lehrer. Als solcher hat er mit Gedächtniß, Einbildungskraft und Vernunft zu thun. Das Begehrungsvermögen und Gefühlsvermögen bilde sich, glaubt Wolf, dabei von selbst, und man brauche kein besonderes Augenmerk darauf zu richten. Unter Vernunft hat Wolf hier ohne Zweifel die Urtheilskraft verstanden. Denn es ist nicht ohne Bedeutung, daß er außerdem vermeidet oder vergißt, auf dasjenige einzugehen, was wir andern Menschenkinder Vernunft zu nennen pflegen. Ich zweifle nicht, daß diese Dispensation des Lehrers höherer Schulklassen vom Geschäfte der Erziehung, ausgegangen von einem so großen Gelehrten, in den Gemüthern der Gymnasiallehrer viel Unheil angerichtet hat, weil sie das Gewissen einschläfert und abstumpft, anstatt es, wie der Meister des Faches thun sollte, zu wecken und aufzurütteln. Es sind jetzt etwa dreißig Jahre, daß ich in einer von Volksschullehrern herausgegebenen Zeitschrift durch einen Mann aus deren Mitte, welcher unter Seinesgleichen als ein Licht angesehen war, dieselbe Lehre für die Volksschule verkündigt fand: und dieser Lehrer hatte Mädchen von sechs bis acht Jahren zu unterrichten. Beide, der Gelehrte und der Schulmeister, haben einer durch die ganze Neuzeit durchgehenden und noch immer anwachsenden Neigung als Wortführer gedient;

man ist sich einerseits der vorhandenen Pflicht bewußt, und möchte andrerseits doch sich nach seiner Weise gehen lassen: und so ergötzt man sich an der Entdeckung, daß die unbequeme Mahnerin eigentlich gar kein Recht habe, ihre Stimme von Zeit zu Zeit hören zu lassen. Und je höher der Wortführer als Gelehrter steht, desto weniger glaubt die Menge derer, die ihm auf dem Fuße folgen, irregehen zu können. Vielmehr meinen sie immer freier zu werden, je mehr sie sich unter die Abhängigkeit von einer solchen Autorität begeben.

Versuchen wir jetzt, etwas wie ein Bekenntniß des Wolfschen Humanismus zu erfassen, und sehen wir hienach, wie weit die in unsern Gymnasien vorwaltende Richtung mit diesem Humanismus zusammengehe. Es ist die humanitas oder die allgemein menschliche Bildung, welche er dem Unterricht der gelehrten Schule als Zweck vorstellt. Eine Definition der humanitas hat Wolf meines Wissens niemals aufgestellt, wohl aber sich dazu bekannt, daß durch gleichmäßige Ausbildung aller menschlichen Kräfte eine schöne Harmonie des äußern und des innern Menschen angestrebt werden solle; wie er auch durch das Studium des griechischen Volkslebens eine tiefe Kenntniß der Menschennatur zu erringen und zu verschaffen gedachte, deren Frucht für den Jünger der Alterthumswissenschaft die humanitas sein werde. Er hat nicht gesagt: jene schöne Harmonie ist die humanitas, und konnte es auch nicht sagen, da das Wesen der humanitas nicht dadurch bestimmbar, sondern nur daran erkennbar ist: die Harmonie, sagt Trendelenburg einmal, ist nicht constitutivum, sondern consecutivum.

Ebensowenig hat er gesagt, oder konnte er sagen: Die gleichmäßige Ausbildung aller menschlichen Kräfte — soferne eine solche überhaupt denkbar — ist die humanitas; denn durch jene wird ja nur etwas Fließendes oder Werdendes, nicht ein Gewordenes und in sich selbst Abgeschlossenes bezeichnet, was doch die humanitas sein muß. Auch in der Ausbildung der einzelnen Seelenkräfte, wie des Gedächtnisses, des Verstandes, wovon er öfters redet, kann er aus demselben Grunde die humanitas nicht finden wollen, und vollends gar nicht in dem Wissen, welches durch das Studium der Alterthumswissenschaft angesammelt wird, da er aus diesem Wissen die Kenntniß der Menschennatur, und erst aus dieser Kenntniß die humanitas hervorgehen läßt. Ergibt sich hieraus, daß ein Bekenntniß Wolfs über das Wesen der humanitas nicht vorliege, während er sich doch zu derselben als dem Zwecke des Unterrichts in der gelehrten Schule bekennt, so wird nicht in Abrede zu stellen sein, daß er selbst nur eine dunkle Vorstellung von dem Wesen der humanitas gehabt haben könne, und daß wir, um in diese für ihn selbst dunkel gebliebene Vorstellung einige Klarheit zu bringen, auf den wahrscheinlichen Ursprung derselben zurückgehen müssen. Was W. v. Humboldt in dem oben angeführten Briefe und Wolf selbst über den Weg durch die griechischen Studien zur humanitas äußert, das trifft nicht nur den Gedanken nach, sondern sogar in manchen Ausdrücken so genau mit einem Theile der Schiller'schen Monographie über die ästhetische Erziehung des Menschengeschlechtes zusammen, daß wir zwar nicht in dieser Mono-

graphie selbst, welche erst drei Jahre nach dem Humboldtschen Briefe gedruckt wurde, aber ohne Zweifel in früheren Mittheilungen Schillers an W. v. Humboldt die Quelle jener Wolf'schen Vorstellung zu suchen haben werden. Wahrscheinlich sind es die von Schiller und Humboldt im Jahr 1793 zu Jena geführten Gespräche gewesen, deren Reiz und Fruchtbarkeit Humboldt in der dem Briefwechsel beider vorangestellten Vorerinnerung über Schiller gerühmt hat. Wenn Schiller meint, daß nur die gleichförmige Temperatur der einzelnen Geisteskräfte glückliche und vollkommene Menschen erzeuge; daß Ausbildung des Empfindungsvermögens das dringendere Bedürfniß der Zeit sei (dringender als Aufklärung des Verstandes); daß das Werkzeug zur Veredlung des unter den Einflüssen einer barbarischen Staatsverfassung entarteten Charakters der Einzelnen die schöne Kunst, und die Quellen solcher Veredlung in den unsterblichen Mustern der schönen Kunst zu suchen seien; daß unser Geschlecht auf zwei Abwegen, dem einen der Rohigkeit und dem andern der Erschlaffung und Verkehrtheit wandelnd, von dieser doppelten Verwirrung durch die Schönheit zurückgeführt werden sollte; daß es Aufgabe der Kultur sei, jedem der beiden menschlichen Grundtriebe, dem sinnlichen und dem Formtriebe, seine Grenzen zu sichern und eine Wechselwirkung zwischen beiden herbeizuführen; daß uns nur in dem Wechselverhältniß dieser beiden Grundtriebe die Idee der Menschheit aufgehe, und daß dieses Wechselverhältniß beider Grundtriebe dazu angethan sei, einen neuen, dritten Trieb, den Spieltrieb, zu erwecken, und

daß der Mensch mit der Schönheit nur **spielen** und **nur mit der Schönheit** spielen, und daß in diesem Spiele, in der Beschäftigung mit dem Schönen, der angespannte Mensch die verlorene Harmonie, der abgespannte die verlorene Energie und damit die natürliche Menschenwürde wiedergewinnen solle; daß durch den Spieltrieb eine freie, vom physischen Zustand (der Sinnlichkeit) und vom logischen und moralischen Zustand gleich unabhängige Stimmung des Menschen, die **ästhetische**, erzeugt werde; daß die Kultur, welche die Würde des Menschen mit seiner Glückseligkeit in Uebereinstimmung bringen soll, für die höchste Reinheit der beiden Principien in ihrer innigsten Vermischung zu sorgen habe — so muß es wohl erlaubt sein, zur Erklärung des Wolf'schen Humanismus den Schiller'schen herbeizuziehen, und in diesem die Quelle jener für Wolf selbst dunkel gebliebenen Vorstellung zu suchen. Eine Begriffsbestimmung der humanitas werden wir auch so nicht zu Stande bringen, wohl aber unbedenklich annehmen dürfen, daß die höchste Stufe geistiger Thätigkeit, auf welche der Jünger der Alterthumswissenschaft sich erheben sollte, nach **Wolfs** — allerdings nicht nach **Schillers** — Vorstellung, die ästhetische Stimmung, und daß der ideale Gehalt, den Wolf in den verschiedenen Werken der alten Kunst suchte, nur das Schöne gewesen sei; was von Wolf wiederum nicht als eigentliches Bekenntniß erklärt worden, aber sowohl aus der Art und Weise, in der seine Persönlichkeit in Schrift und Rede hervortritt, als auch aus seinen einzelnen Aeußerungen zu entnehmen ist. Er sucht die humanitas in der

schönen Harmonie des äußern und des innern Menschen. Und in den Vorlesungen über die Alterthumswissenschaft empfiehlt er das Lateinschreiben — wofür doch in der That ganz gewichtige Gründe vorhanden sind — durch die Aufstellung, „daß uns allein die eigene Fertigkeit im Schreiben die Augen über die Schönheit in den Werken der Alten öffnen müsse." Daß Wolf auch Wahrheit gepflegt, auch für Wahrheit gestritten habe, wird kein Vernünftiger in Abrede stellen: er hat sich sehr verdient gemacht um die kritische und hermeneutische Wahrheit. Wer aber behaupten wollte, daß Wolf einen Sinn für die ideale Wahrheit gehabt habe, der würde seinen Bewunderern sicherlich zum Gespötte dienen.

Wenn nun aber Wolf räth und verheißt, die Jugend in unserer gelehrten Schule ästhetisch zu bilden, so daß die Erkenntniß des Schönen ihm als Zweck der Lehr- und Lernthätigkeit obenan steht, dem auch das Uebrige, was die Schule gibt und leistet, als Mittel dienen muß: so wird der oben angeführte Ausspruch eines bekannten Philologen, daß Wolf der Vater des nun in Deutschland herrschenden Gymnasialwesens sei, nicht gerade in dem Sinn anzuwenden sein, daß Wolf der Gesammtheit unsrer Gymnasiallehrer die Lust eingepflanzt habe, im Unterricht vorzugsweise die Erkenntniß des Schönen zu pflegen. Denn einmal lebt ja niemand, der auch nur annäherungsweise über den Geist der Gymnasien auch nur eines einzigen Landes ein Urtheil abgeben könnte; und zweitens werden z. B. die Lehrer des Berlin'schen Gymnasiums, dessen Lehrplan Wolf seiner Zeit entworfen hat, nicht einräu-

men, daß es Wolf'sche Tradition sei, die in ihrem Unterrichte fortwirke, auch wenn sie der Meinung lebten, daß es ihre Aufgabe sei, vorzugsweise das Schöne zu pflegen. Aber aus Schulschriften und Lehrplanen, insbesondere auch aus den für deutsche Aufsätze den Schülern gegebenen Themen wird man, ohne sich dem Vorwurfe der Anmaßlichkeit auszusetzen, den Schluß ziehen dürfen, daß der alte vorwolfsche Humanismus in einem großen Theile der deutschen Gymnasien im Rückzuge vor dem Aestheticismus begriffen sei, welchen man zwar den Wolfschen nennen könnte, der aber eigentlich nur als eine Wirkung des durch unsre großen und kleinen Dichter in die deutsche Literatur und den Geschmack unsers Volkes hereingekommenen allgemeinen Zuges zum Schönen betrachtet werden kann. Wo eine Lehranstalt diesem Zuge folgt, da hat sie schon angefangen, an die Stelle der ethischen Behandlung des Unterrichts die ästhetische zu setzen, oder eigentlich, da durch die Pflege des Schönen gar nicht erzogen werden kann, überhaupt nicht mehr zu erziehen. Es ist an der Unterordnung der Schule unter den ästhetischen Geist des Jahrhunderts die negative Seite bei weitem die schlimmste. Alle großen Uebel der Schule — da ja auch die Volksschullehrer und ihre Volkstribune ebenfalls eilen und jagen, sich jenem allgemeinen Zuge der Zeit anzuschließen, — sogar auch die Uebel, welche aus unsern buntscheckigen Lehrplanen herfließen, am meisten aber die andern, welche in der maßlos gesteigerten Subjektivität des Lehrers ihre Quelle haben, weisen auf den pädagogischen Nihilismus, das Verlieren des Zweckes der Schule zurück, durch den sie allein Schule sein kann.

Der menschliche Geist gedeiht und reift nur dadurch, daß er Wahres empfängt und Wahres schafft, nicht durch das Genießen und Hervorbringen der Schönheit. Auch in den größten Werken der menschlichen Kunst ist die Wahrheit das erste und Grundelement: ein Apollo von Belvedere stellt uns das Ideal jugendlicher, menschlicher Schönheit dar; aber die Menschengestalt muß zuerst eine wahre Menschengestalt sein, um idealisirt, d. h. in einer übermenschlichen Schönheit dargestellt zu werden. Idealisirung dessen, was nicht wahr ist, erkennen wir als Unmöglichkeit an. Auch die Phantasie, das Hauptorgan für die Empfindung des Schönen, ist eine edle Gottesgabe; aber sie bringt wirklich Schönes hervor und weiß das Schöne wirklich zu empfinden nur durch ihre Unterordnung unter die Vernunft, die höchste Gabe Gottes. Nur wer vor allem andern Wahrheit, und zwar die einzig gewisse ethische Wahrheit vernehmen will, kann auch die Schönheit empfinden, Schönes schaffen und Schönes in sich aufnehmen. Wie schwächlich und kläglich erscheint selbst der argen Welt ein eben nur dem Darstellen des Schönen gewidmetes Leben, wenn die Momente des Genusses, den solch eine Darstellung gewährte, vorüber sind! Wie verraucht die Theilnahme an der Person dessen, welcher den Genuß gewährt hat, wenn seine physischen Mittel dazu ausgehen oder schwächer werden! Vor allem ist das Wachsthum und das Abnehmen oder Verkommen des Geistes bei dem Manne, welcher das Schöne hervorbringen will, lediglich durch sein Verhältniß zur Wahrheit bedingt: er wird wirklich Schönes hervorbringen, soferne

ihm die Wahrheit über der Schönheit steht: umgekehrt wird er vielleicht das Reizende, nicht aber das Schöne erzeugen. In Homers Geiste freilich ist Wahres und Schönes ganz Eines gewesen, woraus eben seine gewaltige Wirkung auf das menschliche Gemüth zu erklären ist: und noch immer ist unendlich viel Schönes wahr, und alles Wahre ist, je nachdem man's betrachtet, schön. Aber irgendwo und irgendwann wird im Geiste des Dichters selbst, der sich für die Priorität der Wahrheit nicht entschieden hat, und nach der jeweiligen Stimmung jetzt das eine oder das andere als den finis bonorum ansieht, ein Konflikt entstehen, bei welchem die von ihm selbst erkannte Wahrheit unterliegt, und der Schein, den Schiller als das Element der Schönheit erkennt, als Realität bewundert wird, wie in den Göttern Griechenlands; oder es wird im Gemüthe des Dichters sogar eine gewisse Bitterkeit gegen die Wahrheit hervorkommen, wie in Schillers vierundzwanzigstem Brief an den Herzog von Augustenburg, dergleichen sich viel mehr noch bei Göthe findet. Oder auch erscheint dem Dichter das als unwahr Erkannte so reizend für die Phantasie, daß er den Gebrauch davon macht, wie wenn es seine Ueberzeugung wäre, so wie der Schauspieler auch mit Gebärde und Stimme in das ganze Gebaren und Empfinden des Bösewichts eingeht, den er verabscheut. So lange der Wechsel im finis bonorum im Geiste des Dichters fortwährt, mag auch sein Wachsthum am Geiste fortgehen. Aber bis über die Lebensepoche, mit welcher dem Römer die senecta anfieng, dauert dieses Wachsthum nicht, wenn der Mann sich nicht für die Wahrheit

als das Höchste entschieden hat; und das Stillestehen des Wachsthums ist der Anfang des Abnehmens: die Kraft des Denkens nicht nur, sondern auch das ästhetische Vermögen läßt nach. Unsrem Schiller hat ein frühzeitiges Todesgeschick diese Demüthigung erspart. Göthe ist mit dem Zuwachs der Jahre immer unfreier im Geiste geworden, so daß sogar seine zweiten Theile vielbewunderter Werke um ein Merkliches schwächer als die ersten sind; und die geistigen Thaten des alternden Mannes, nicht erst des Greisen, stehen tief unter den Leistungen seiner noch nicht ganz gereiften Kraft. So vieler wohlverdiente Ruhm und seine anerkannte Herrschaft im Reiche des Schönen bewahrt ihn nicht vor dem Unmuthe des vom Leben unbefriedigten Greisen: er meint noch derselbe zu sein, wie in jungen Jahren, aber die Welt sei eine andre, schlimmere geworden. Wie viel freier und vorgeschrittener steht der kaum vierzigjährige Horaz in der ersten und siebenten Epistel des ersten Buches da, als der greise Göthe in seinen spätern Erzeugnissen! Der römische Dichter hat des Spieltriebes sich entledigt, welchem der deutsche — allerdings neben wissenschaftlichen Studien — bis zum Ende sich hingibt; er pflegt jetzt die Wahrheit, welche er in der Gestalt aristotelischer Philosopheme in den Vorlesungen zu Athen als junger Mann kennen gelernt hat, und wird so, indem er die Wahrheit an seinem Gemüthe arbeiten läßt (1 Sat. IV, 133 sq.), noch bei rüstiger Kraft unabhängig von den Aeußerlichkeiten, welche dem deutschen Dichter immer mehr über den Kopf wachsen, weil er sich niemals über den Dienst der Schönheit in das Reich der Wahrheit emporgeschwungen hat.

Folgt aber der Dichter gleich von vorne herein dem Spieltriebe, so daß in seiner Vorstellung das Schöne finis bonorum ist, und das Wahre nur als Mittel zum Erzeugen des Schönen dient, so wird er weder selbst zur Idee der Schönheit sich erheben, noch etwas Anderes als das Reizende hervorbringen; und wenn er auch oft von edleren Gefühlen bewegt Dem entsprechende Empfindungen durch seine Kunst beim Leser hervorruft, wird er, um sich selbst und diesen fortwährend zu reizen, in der Mannigfaltigkeit seiner Vorstellungen mit einer gewissen Nothwendigkeit vom Edeln zum minder Edeln und am Ende zum Unedeln, zur sinnlichen Roheit herniedersteigen, wozu auch unsere poetische Literatur Belege genug darbietet. Ein solcher Geist, schon von vorne herein unfrei, weil ihm keine ethische Wahrheit inwohnt, und mehr und mehr abhängig von dem Verlangen, Schönes hervorzubringen, gelangt immer tiefer unter den Bereich der Schönheit hinab, bis er eine wüste Sinnlichkeit am Ende als das echte und gerechte Menschenthum anpreist. Welch ein Bild nicht bloß moralischer, sondern auch ästhetischer Versunkenheit bietet die Mehrzahl der lateinischen Poeten dar, welche das erste Jahrhundert des Humanismus in Italien zugleich mit der Wiederbelebung des klassischen Alterthums hervorgebracht hat! Wie wurde da der guten Sitte durch das Aufputzen der Sünde, ja sogar unnatürlicher Laster in der gewähltesten antiken Form Hohn gesprochen, wie die Poesie durch das frechste Lob auf geldspendende, ausschweifende und tyrannische Häuptlinge und Fürsten entweiht, wie schamlos wurde in den schönsten und bewundertsten Versen

gelogen! Und diese Poesie, erzeugt aus der edeln Begeisterung für das wieder aufgefundene Alterthum, hatte sozusagen gar kein Kindesalter hinter sich, als sie sich der Welt bereits als ausgelernte Hetäre darstellte.

Ist das Erlahmen geistigen Schwunges und der frühere oder spätere Abfall vom Schönen unvermeidlich für den Dichter, welcher der Wahrheit ihr Recht auf die Priorität in seinem Gemüthe vorenthält und das Leben in der Pflege des Schönen allein als rechtes Leben betrachtet, so ist der geistige Stand des Menschen, welcher nicht Wahres, sondern immer nur Schönes empfangen will, noch um vieles niedriger und gehaltloser. Denn das Empfangen ist die niederste, der Passivität nächste Art der Geistesthätigkeit; und das Verlangen selbst ist bei allen, die nicht zuerst auf Wahrheit ausgehen, bloße Täuschung, da sie in der Wirklichkeit nur gereizt zu werden begehren; und sie halten den Genuß des Angenehmen sich selbst zum Schaden für eine wirkliche Thätigkeit; wodurch nur die natürliche Trägheit vermehrt wird. Für viele ist schon der poetische Rhythmus und der Wohlklang der Verse ein Anlaß zum Nichtdenken: was sie lesen, oder auch auf der Schaubühne vortragen hören, das gelangt nur bis in ihre Ohren; ein Bedürfniß, das Gehörte nachzudenken, ist für sie nicht vorhanden. Deßwegen tadeln die alten Rhetoriker den Redner, welcher in seiner Rede von der Prosa in das Versificiren geräth; denn da merke der Zuhörer auf den Tonfall, nicht auf den Inhalt. Aber auch die Geistesthätigkeit der zahllosen Menschen, die sich am Inhalt des Gelesenen vergnügen, ist nicht intensiver, als die

der andern, die nur Töne und Klänge hören wollen: sie lassen z. B. in dem Roman, der allgemeinsten Lektüre, eine menschliche Figur oder eine Gruppe von Menschen um die andre vor ihrem innern Auge vorübergehen, und je bunter die Bewegung ist, desto besser meinen sie sich zu unterhalten. Es ist lediglich die Abwechslung im Handeln und Leiden der vorgeführten Personen, was sie zu schauen begehren, und da gefällt es ihnen, daß sie vorübergehend durch dieses Spielen zu allerlei Affekten aufgeregt werden. Dabei ist es wunderlich zu sehen, wie wohlgesinnte Schriftsteller beiderlei Geschlechts meinen, durch ihre Erzählungen auch allerhand gute Regungen bei der Jugend erwecken zu können; als ob die lesenden Knaben und Mädchen so vernünftig wären, etwas Anderes als Unterhaltung zu suchen, und als ob irgend eine Tugend anders als durch Selbstüberwindung zu lernen, als ob sie wie Brombeeren draußen zu holen wäre; nur daß es freilich, wo einmal alles, auch die Kinderstube, liest, immerhin besser ist, der Jugend gesitteten Stoff zum Lesen abzureichen. Wie aber dem sei, unter den vielen Uebeln, deren Quelle die übermächtig gewordene Meinung ist, daß das Schöne das erste und oberste unsrer geistigen Güter vorstelle, müssen wir die allgemeine Leserei als dasjenige erkennen, welches uns am meisten schwächt, und welches durch Millionen kleiner und unscheinbarer Kanäle Stimmungen und Neigungen unter allen Klassen des Volks verbreitet, die dem Eingang ethischer Wahrheit in die Gemüther hinderlich sind und zuletzt zur Verwerfung derselben führen. „Und wie ist es denkbar," möchte einer

fragen, „daß solch ein Unheil vom Lesen ausgehe? Wenn es wirklich vorhanden ist, werden wir die Ursache desselben vielmehr in der Veränderung der Sitten vom Anfang des Jahrhunderts an, als in der Literatur zu suchen haben.“ Allerdings hat die von der ersten französischen Revolution ausgegangene Auflösung unsrer deutschen Sitte ihren großen, vielleicht den größten Antheil an der Verkümmerung unsers geistigen Lebens; denn das bleibt immer wahr, daß der Mensch nicht so lebt, wie er denkt, sondern so denkt, wie er lebt; daß also, wo eine Entartung des Sinnes zu Tage kommt, die Lebensweise der Menschen den Anfang dazu gemacht hat. Aber unsre unselige Leserei ist selbst ein Theil und zwar ein großer Theil der Veränderung unsrer Lebensweise und also auch der Entartung, wie man unter Andrem an der ungemessenen Vervielfältigung und unerhörten Verbreitung der bloß für die Unterhaltung bestimmten Zeitungen und Bücher abnehmen kann; und wie weit es mit der Entartung, und zwar eben gerade durch die Leserei, gekommen, in welchem Fortschreiten dieselbe begriffen sei, beweisen die in unsrem deutschen Vaterlande überall mit Ungestüm hervorgetretenen Anforderungen der Volksschullehrer, daß nicht nur ihnen selbst der Zugang zu der vermeintlichen, ebenso leeren als irreligiösen Bildung der höheren Stände geöffnet, sondern auch das Beibringen ästhetischer Bildung als ein Theil ihres Lehrberufes erklärt werde. Eine der Schriften, worin jene Anforderungen in anmaßlichster Weise formulirt sind, sagt unter Andrem: „Wo der Sinn für das Schöne geweckt, die Liebe dazu gepflegt und der Geschmack geläutert, wo

die Achtung vor schönen Formen und die Hervorbringung von solchen gepflegt wird; nur da wird der Roheit, dem gemeinen Wesen, der Freude am Häßlichen begegnet werden. Und ein Blick in die unteren Schichten unsers Volkes, ein Blick auf die Plätze der Volksbelustigungen wird zeigen, wie geboten es ist, daß die Volksschule zur Hebung des Schönheitssinnes im Volke mitwirke." Die Schrift, woraus Vorstehendes ausgehoben wurde, ist von sieben Volksschullehrern verfaßt, aber von Hunderten als Ausdruck ihrer Meinung unterzeichnet worden. Die angeführte Stelle dient zum Beweise, daß die über uns gekommene Entartung im Geschwindschritte der Mode von Oben nach Unten sich bewegt, ohne irgendwo an einer Grenze der Sitte haltzumachen, und daß die Bethörung, von welcher die Entartung erzeugt worden, von denen ausgegangen ist, welche die Schönheit über die Wahrheit stellen.

„Ich meines Theils," [13]) sagt Hundeshagen in einer denkwürdigen akademischen Rede, „kann nicht umhin, unverhohlen zu bekennen, daß der Gedanke, welcher durch das Ganze unsrer großen Literaturperiode sich hinzieht, von Schiller bestimmter ausgesprochen worden und von einem angesehenen neueren Literarhistoriker genauer formulirt worden ist, der Gedanke, die Poesie zum Spiegel und Leiter unsrer Kultur zu machen, mit allen unglückseligen Folgen auf unsrer Nation zu lasten scheint. Es

13) Deutsche Zeitschrift für christliche Wissenschaft 2c. 1855, Num. 35.

dünkt mich als sei dieser Gedanke in einer enormen Ausdehnung verwirklicht worden, und habe unsre Nation um ein gutes Theil ihrer Befähigung zur Lösung der allernächsten, dringendsten praktischen Aufgaben gebracht, weil Poesie, Phantasie, Pflege des Schönen wohl einen erheblichen Antheil an der Bildung einer Nation zu nehmen bestimmt sind, aber niemals schlechthin der Spiegel und noch weniger der Leiter derselben sein können. Denn der Mensch lebt ebensowenig von Phantasie, als von abstraktem Geistesweben allein, sondern er bedarf zugleich eines gesunden, tüchtigen Realismus. Vollends aber berührt die bloß ästhetische, wie die abstrakt intellektualistische Anregung nicht das tiefste Centrum des Menschen, sondern dieses und darum auch der Brunnquell alles höheren Kulturlebens und aller wahren Humanität ist die ethische, durch das Gewissen an Gott geknüpfte Gesinnung, der ethische, sich im Spiegel des göttlichen Gesetzes beschauende Wille. Und unsre Nation, die so viel zu lernen gewohnt ist, sollte sie aus der jüngsten Phase der Entwicklung ihres geistigen Lebens nicht die harte, aber wohlverständliche Lehre der Geschichte überhaupt geschöpft haben können, daß die Verwischung der heiligen Grenze zwischen Geist und Natur noch niemals zur Spiritualisirung der Natur, sondern lediglich zur Materialisirung des Geistes hat führen wollen?"

Wir sind in einer Wandlung des deutschen Charakters begriffen, derjenigen nicht bloß ähnlich, sondern beinahe gleich, welche Thucydides (III. 82) im Wesen des griechischen Volkes während des peloponnesischen Krieges

schon vollzogen findet; und wie es dort die Sprache gewesen ist, was die in das innere Leben des Volkes eingedrungene Unwahrheit zunächst an das Licht brachte, und wie diese Unwahrheit daraus erwuchs, daß der Grieche die über jedem Einzelnen stehende Sitte nicht mehr als verbindlich für sich und sein Thun und Lassen erkannte, sondern sein subjektives Belieben zum Gesetze erhob: so haben wir, Große und Kleine, unsrer Religion den Gehorsam zwar nicht in Proklamationen und Manifesten, wohl aber dadurch aufgekündigt, daß wir auf die Stelle der höchsten geistigen Güter dasjenige erheben, was der Selbstsucht und dem Eigenwillen schmeichelt; und in der Bewunderung und Lobpreisung dieser eingebildeten Güter gibt sich die Uebermacht der Unwahrheit über unsre Zeit ganz besonders zu erkennen. Es ist die natürliche und nothwendige Folge der Entfremdung von Gott und Gottes Wort, daß die Menschen unter die Gewalt der Unwahrheit gerathen, und hinwiederum natürliche und nothwendige Folge der anwachsenden Unwahrhaftigkeit, daß man von Gott und Gottes Wort nichts mehr hören oder wissen will. Die geistigen Uebel, woran wir schon leiden, und womit uns die Zukunft bedroht, sind mancherlei Art; aber das Inwendigste wie der gegenwärtigen, so auch der drohenden Uebel ist jener gedoppelte, seinem Wesen nach einfache Seelenschaden, das Weichen von Gott und die Pflege des Scheins und der Unwahrheit.

Haben unsre Gymnasien durch anwachsenden Unsegen die Kraft zur Erziehung verloren, und ist ebendadurch der Unterricht allerwärts mehr oder weniger unwirksam ge-

worden, so daß sogar diejenigen Lehrpensen, welche sonst als die wichtigsten und bildendsten gegolten haben, von Alt und Jung mit Gleichgiltigkeit, oft mit Verachtung angesehen werden: so werden sie zuallererst erkennen müssen, daß auch sie an jener Erkaltung gegen Gottes Willen und Wort, wie an der Pflege des Scheines und der Unwahrheit ihren Antheil haben, daß eben dieser ihr Antheil daran auch die Ursache des sie verfolgenden Unsegens sei, und daß sie neuen Segen und neue Kraft nur durch Umkehr zum religiösen Princip der Erziehung gewinnen werden. Wenn „das Centrum des Menschen und darum auch der Brunnquell alles höheren Kulturlebens und aller wahren Humanität die ethische, durch das Gewissen an Gott geknüpfte Gesinnung, der ethische, sich im Spiegel des göttlichen Gesetzes beschauende Wille" ist, so fällt zunächst nach der Kirche gerade der gelehrten Schule mehr als allen andern Lehranstalten diese Aufgabe zu, die ethische, durch das Gewissen an Gott geknüpfte Gesinnung als den Brunnquell aller Humanität mit neuem Ernste bei der ihr anvertrauten Jugend zu pflegen. Denn im Allgemeinen darf man behaupten, daß die ganze Gestaltung des geistigen Wesens derjenigen, welche als Diener des Staates oder der Kirche oder in irgend einem öffentlichen Berufe durch ihr Ansehen wirksam sein werden, während ihres Gymnasiallaufes und aus demselben erwachse, und daß angehende Lehrer, Beamte, Prediger in der Regel sich so geartet zeigen werden, wie sie im Gymnasium geworden sind. Es werden einige, die im Gymnasium nicht erzogen worden sind, vielleicht während der Universitätsjahre sich

gefaßt haben, und im Berufsleben den Ernst beweisen, welcher dem Manne und dem Gelehrten wohl ansteht; wie andere, an welchen das Gymnasium seine Pflicht gethan hat, den Leichtsinn, in dem sie die Studienjahre mehr verloren als nützten, in das Berufsleben mit hinüber nehmen werden. Aber diese beiderlei Fälle können nur als Ausnahmen betrachtet werden: die Universität kann ihrer ganzen Einrichtung nach dasjenige gar nicht ersetzen, was das Gymnasium an seinen Zöglingen nicht geleistet hat, und was — abgesehen von dem Unterricht an und für sich — darin besteht, daß vor dem Uebertritt auf die Universität die Vernunft des Jünglings zu einer gewissen Selbständigkeit des Wollens hätte entwickelt werden sollen. Statistische Erhebungen über wirkliche oder mangelnde Leistungen der Gymnasien in diesem Stücke sind natürlicherweise ebenso unmöglich, wie über alle Zustände menschlicher Gemüther. Aber die Erfahrungen, die meines Wissens in manchem deutschen Lande hinsichtlich des Geistes gemacht werden, welcher unter der jüngern Hälfte der öffentlichen Diener verbreitet ist, scheinen die Klage vollkommen zu rechtfertigen, daß die Kraft zum Erziehen bei den einen Gymnasien sehr abgenommen habe und bei den andern ausgegangen sei. Mag nun dieses dadurch geschehen sein, daß die Lehranstalt, lediglich um das Beibringen des Wissens besorgt, gar kein Princip für die gemeinsame Lehrthätigkeit gehabt, oder dadurch, daß sie mit Verfolgung der Humanitätsidee ein falsches Princip obenangestellt hat, so wird sie aus ihrer Ohnmacht sich nicht

anders, als durch redliche und thätliche Unterordnung unter das religiöse Princip zu erheben vermögen.

Der Gegensatz zwischen dem Humanitarismus und den Bekennern des religiösen Princips für die Erziehung besteht einmal in den konträren Ansichten von der menschlichen Natur, und zweitens in der Grundverschiedenheit der Ansichten über das Verhältniß der Menschen zu Gott. Diejenigen, welche eine rein menschliche Bildung zur Aufgabe der Schule machen, bekennen sich zwar meines Wissens nicht rückhaltslos zu dem berühmten Satze, mit welchem J. J. Rousseau seinen pädagogischen Roman eröffnet. Aber indem sie eine gleichmäßige Entwicklung aller menschlichen Kräfte und Fähigkeiten fordern oder verheißen, nehmen sie deren gute Beschaffenheit wenigstens negativ an: wenn die Bildung, welche ein großes geistiges Gut ist, dadurch erwächst, daß alle meine Kräfte und Fähigkeiten gleichmäßig entwickelt werden, so können diese meine Kräfte und Fähigkeiten ursprünglich nur von guter Art sein; denn was lediglich durch Entwicklung — nicht durch Umwandlung — am Ende gut wird, muß jedenfalls der Anlage nach schon in seinen Anfängen gut gewesen sein. Es werden auch diejenigen, welche auf jener Seite stehen, nicht müde, die Herrlichkeit der Menschennatur zu preisen; was am Ende doch nur der Ausdruck ihrer Meinung von sich selbst ist. Denn wir pflegen doch die Psychologie von unsrer Individualität aus zu konstruiren, welche uns immer preiswürdig erscheint, so lange wir uns nur mit andern Menschen vergleichen; was ganz anders wird, so bald wir in den Spiegel des göttlichen Gesetzes schauen.

Schiller ist auch zur hundertjährigen Feier seines Geburtstages in Prosa und Versen darüber am meisten gepriesen worden, daß er den Menschen und daß er den Deutschen in seiner Größe und Herrlichkeit mit solchem Glanze umgeben habe; wofür er, wenn man die wahrscheinliche Wirkung ansieht, nicht eben vielen Dank zu verdienen scheint. Denn nichts steht dem Besserwerden und Bessermachen so ganz entgegen, wie der Wahn, daß die gegenwärtige Verfassung der Menschen die rechte sei. Und man redet zwar unsrer Nation zu, immer noch besser zu werden, aber nicht auf der Seite, wo ein Wachsen am Geiste wünschenswerth wäre; sondern was früher ein Vorzug unsers Stammes war, die Bescheidenheit und willige Unterordnung, das wird als Mangel unsrer Nationalität beklagt, und wir werden gestachelt und gespornt, uns ebenso vorzudrängen, wie andre Völker thun, deren geistiges Vermögen weit gegen dem unsrigen zurücksteht, gleich als wenn erst in der ὕβρις die Erziehung des Volks und des Einzelnen vollendet würde. Wie im Ganzen und Großen, so bringt in der Schule und im Hause die Voraussetzung eines durchweg gesunden, normalen Zustands lauter Irrthum und Thorheit hervor; Irrthum und Thorheit, dergleichen Rousseau in ganzen Massen in die Welt geworfen hat, bei Eltern, Lehrern, pädagogischen Schriftstellern und leitenden Behörden. Ich habe Lehrer von beiderlei Ansichten beobachtet: solche, die voraussetzten, es könne und solle der Schüler voraus schon so geartet sein, wie es die Schule verlangt, und solle alles wissen und thun, wie es sich ziemt; diesen gegenüber andre Leh-

rer, welche von sich selbst her die menschliche Schwachheit kannten und es nicht anders wußten, als daß der Knabe von Natur und aus dem Hause Unarten genug mitbringe und nicht bloß das Latein, sondern auch Anstand und gute Sitten erst lernen müsse; und die Lehrer dieser zweiten Gattung sind sehr wenige, die der ersten aber die überwiegende Anzahl gewesen. Diese wenigen Lehrer habe ich wohlwollend, geduldig, unermüdet und ihr Gebaren in der Schule gleichmäßig und folgerecht gefunden, während jene ersten durch eine Ungezogenheit zu unvernünftigem Zorne gereizt wurden, über die natürliche Trägheit sich empörten, an harten und langsamen Köpfen bald verzweifelten und in der Schulzucht zwischen Härte und Hinläßigkeit hin und her schwankten. Und das Unterrichten der letzteren habe ich ebenso unwirksam, als das der ersteren fruchtbar und wohlthätig gefunden, und zwar so, daß auch der minder begabte Lehrer der einen Gattung sehr viel, und dagegen der kenntnißreiche und wohlbefähigte von der andern Seite gar wenig auszurichten schien.

Es ist auch das Bestreben des Humanitarismus, alle Kräfte und Fähigkeiten des Menschen gleichmäßig auszubilden, an und für sich selbst leer und nichtig. Wenn Fr. A. Wolf das als Aufgabe des erziehenden Unterrichts aufstellte, daß man nicht die eine Fähigkeit auf Kosten der andern pflegen solle, so hat er offenbar nur die zu seiner Zeit noch herrschende Ueberladung des Gedächtnisses im Auge gehabt, und mit der negativen Fassung der Aufgabe nichts ausgesprochen, was dem Lehrer als Einweisung in seine Berufsthätigkeit dienen könnte. Soll aber der Leh-

rer in positiver Weise an der gleichmäßigen Entwicklung aller Kräfte und Fähigkeiten seines Zöglings arbeiten — wie wird er denn solches anzugreifen haben? Kommt in dieser Stunde die Urtheilskraft, in der folgenden die Phantasie, ein andermal das Gedächtniß an die Reihe? Ich habe einmal ein bedrucktes Blatt in die Hand bekommen, welches das Programm einer projektirten neuen Erziehungsanstalt enthielt: jede Stunde der Woche war für irgend eine nützliche Thätigkeit der Lehrer und der Schüler bestimmt, und eine, ich glaube Donnerstags von 10 bis 11 Uhr, für die Uebung in freiwilliger Entsagung. Was einst dem unklar sehenden Pestalozzi entgegengehalten wurde, daß er auf dem Wege sei, den Unterricht zu mechanisiren, das trifft noch mehr diejenigen, welche sich vornehmen, alle Kräfte und Fähigkeiten des Schülers gleichmäßig zu entwickeln. Denn ein terminus a quo läßt sich für das Weiterführen in Kenntnissen, nicht aber für die Entwicklung einer Kraft feststellen. Wenn aber auch diese Thätigkeit vom Lehrer ausgehen könnte, so würde ihre Frucht nicht die verhoffte Harmonie des äußern und innern Menschen, sondern eine Beeinträchtigung des innern durch den äußern und ein Zwiespalt des innern Menschen sein. Harmonie des Menschen mit sich selbst ist nur durch die Unterordnung aller Kräfte und Regungen unter die Vernunft erreichbar.

Der andre Gegensatz zwischen dem Humanitarismus und den Bekennern des religiösen Princips ist noch schärfer. Jener nimmt an, daß der Mensch nur eben wie der Baum oder die Baumfrucht zu wachsen bestimmt sei, und,

wenn seine Kräfte und Fähigkeiten sich naturgemäß entfalten, seine Bestimmung als Mensch erfülle. Der Bekenner des religiösen Princips leugnet, daß ein gleichmäßiges Wachsthum aller Kräfte und Fähigkeiten den Menschen zum wahren Menschen werden lasse. Das würde, sagt er, allerdings geschehen, wenn nicht die Sünde als eine ἕξις der Abwendung unsers Willens von dem Willen Gottes in die Welt hereingekommen wäre. „Gott schuf den Menschen ihm zum Bilde, zum Bilde Gottes schuf er ihn.“ Durch die Sünde aber ist das ganze menschliche Wesen derart alterirt worden, daß wir, einer wie der andre, nur durch gründliche Umwandlung unsers natürlichen Wesens wieder zu der Verfassung gelangen können, in welcher die ersten Menschen geschaffen worden: das Ebenbild Gottes im Menschen wird nur durch eine durchgängige Veränderung der ἕξις hergestellt, in welcher wir insgesammt und ohne Ausnahme geboren werden und leben.

Der Schaden, welchen das geistige Centrum des Menschen, sein Wille, durch die Sünde erleidet, hat auch unsre Urtheilskraft geschwächt, unsre Phantasie verunreinigt, und sogar unsre Vernunft, die Kraft zur Vernehmung der Wahrheit, beschränkt, obwohl gerade diese noch immer den Kontakt unseres Geistes mit Gott vermittelt. Durch Gottes Geist, wie er in der Offenbarung zu uns redet, muß ein andrer als der natürliche Wille in unsrem Innern Platz greifen: wir müssen das, was Gott will, in unsern Willen aufnehmen; der alte Mensch muß absterben, der neue im Gehorsam des Glaubens einhergehend wieder als Gottes Ebenbild sich erkennen lassen.

Dem Humanitarismus ist Gott bei'm Werke der Erziehung überflüssig, wenn er auch den Unterricht in der Religion als hergebrachten Brauch noch bestehen läßt. Der Lehrer der Sprachen, der Mathematik, meist wohl auch der Geschichte, meidet es, in seinen Lehrstunden Gott zu nennen, und, wo er den Schüler zurechtweisen muß, auch ein großes Unrecht Sünde zu heißen; die Schüler könnten ja gar am Ende meinen, ihr Lehrer habe sich dem Pietismus ergeben. Der Religionslehrer mag in seinem Unterricht so sprechen: er ist dafür bezahlt. Wir andern haben keine Verpflichtung, ihm in die Hände zu arbeiten. „Man hat für den Glauben, der die meisten freilich auch keine große Anstrengung zu kosten pflegt, den noch bequemeren Unglauben eingetauscht, und befindet sich so wohl dabei, daß man seinen Besitz mit allen Kräften festzuhalten sucht."

Und werden denn, wird man fragen, neue von Oben ausgehende Verordnungen das besser machen? Hat wohl seit dem Jahr 1826 die [14]) Verordnung, daß alle vormittägigen und nachmittägigen Lehrstunden mit einem Gebet begonnen, und ebenso die vormittägigen und nachmittägigen Lehrstunden mit Gebet beschlossen werden sollen, der Frömmigkeit preußischer Lehrer und Schüler Vorschub gethan? Das Allzuviel in dieser Anweisung hat sicherlich nur geschadet, den Sinn für das Heilige nur noch mehr abgestumpft. Durch Verordnungen wird überhaupt niemand bekehrt, also auch der Gymnasiallehrer nicht. Aber es ist ein ganz anderes Ding, ob Anweisungen über die äußere Thätigkeit an der Schule

---

14) Bei Rönne S. 202.

gegeben werden, oder ob man zum Gewissen des Lehrers redet. Wer an den Seelen andrer Menschen arbeiten will, muß zusehen, daß seine eigene Seele sich in der rechten ἕξις befinde: und mit der Uebernahme einer Lehrstelle hat er sich zu jener Arbeit verpflichtet. Er kann nicht sagen: ich habe nur zu unterrichten; denn er bringt nicht einmal ein wirkliches Lernen hervor, wenn er nicht durch Unterricht erziehen will. Selbst die Musik- und Sprachmeister, welche in den Häusern herum Privatunterricht geben, bringen mehr zu Stande, indem sie ihre Zöglinge zum Gehorchen und zum Fleiße anhalten. Wie wollte aber ein Schullehrer Ordnung, Fleiß und anständiges Benehmen in seiner Klasse stiften, ohne daß von seinem Willen immer wieder neue Impulse auf den Willen seiner Schüler ausgiengen? Es ist nur geistige Trägheit, wenn der Lehrer, was man nicht eben selten findet, den kategorischen Imperativ handhabt, gebietet, droht, straft, ohne Herzensantheil an den Schülern, konsequent in Ausübung des Vorsatzes, sich nicht zu ärgern und lediglich das Gesetz walten zu lassen. Denn solch ein Lehrer will sich die sittliche Anstrengung ersparen, wodurch allein auf andrer Willen eingewirkt werden kann: er will der Sorge, des Erbarmens, der Geduld und des Wartens enthoben sein, und rügt und bestraft nicht sowohl die Verfehlung des Schülers, als die Störung s e i n e r Ruhe, weßhalb er dann auch leicht zu einem Grade des Zornes hingerissen wird, der in keinem Verhältnisse zur Verfehlung steht, und oft auch wegen der Schwachheit und des Unvermögens zornig wird, das nur Mitleiden verdient. Es ist nur

Eines, wodurch wir auf den Willen des Schülers einwirken können, das nämlich, daß wir selbst nicht im Eigenwillen, sondern im Gehorsam leben; denn der Gehorsame hat die meiste und der Eigenwillige hat die geringste Willenskraft. Der Lehrer, welcher sich bemüht, vom Eigenwillen immer mehr frei zu werden, woran wir freilich unser Leben lang zu arbeiten haben, und den geoffenbarten Willen Gottes in sein Wollen aufzunehmen, wird in demselben Verhältniß immer größere Gewalt über die Gemüther seiner Schüler erlangen, in welchem er dem Eigenwillen mehr und mehr entsagt. Das ist des Lehrers Religiosität, das Innerste des Berufs zur Erziehung durch den Unterricht. Mag einer sich mit den christlichen Dogmen auch nicht befreunden können, wie es dem edlen Philosophen Fr. H. Jakobi ergangen ist, so muß er, woferne er redlich wie dieser und nicht hochmüthig ist, die Wahrheit des geoffenbarten Sittengesetzes und dessen auch ihn bindende Kraft schon darum anerkennen, weil dasselbe gerade so, nur noch klarer und eindringlicher zu ihm spricht, als die Vernunft und das eigene Gewissen. Das läßt sich freilich gerade so wenig anbefehlen, als das Glauben an die Dogmen der christlichen Kirche. Aber als eine Appellation an das Pflichtgefühl und das Gewissen eines Jeden muß es da ausgesprochen werden, wo das Bedürfniß einer Regeneration unsers gelehrten Schulwesens erkannt wird: daß diese Regeneration einzig und allein durch Anerkennung des religiösen Princips für die Schule in diesem Sinne zur Wahrheit werden könne.

Indem der Lehrer für sich selbst und für die Thätigkeit in seinem Berufe das religiöse Princip mit Aufrichtigkeit anerkennt, erwacht in ihm der Wille, durch den Unterricht und im Unterricht zu erziehen, und ebendamit ist er, die Nachhaltigkeit dieses seines Wollens vorausgesetzt, zu dem Mittelpunkt der gesammten Lehrthätigkeit durchgedrungen. Er hat jetzt einen Zweck vor sich, welcher seinem ganzen Thun und Lassen in und außer der Schule, seiner Methode und seinem Schulregiment, seinem einsamen Studiren und seinem gesellschaftlichen Leben und Genießen Charakter und bestimmte Richtung verleiht; wodurch das Leben für die Schule dem Lehrer selbst wieder zur besten Schule des Lebens wird. Denn in keinem andern Berufe, auch nicht in dem des Geistlichen, kann der Mann die Nachtheile jeder auch vorübergehenden falschen Richtung, der er sich ergeben, so unverweilt und so unmittelbar im Aeußern wahrnehmen; in keinem Berufe dringen die Mahnungen zum Rechten und Guten täglich und stündlich so sehr auf uns ein. In den Augen und im Tone der Schüler, in ihren Ausarbeitungen und in ihrem Gehen, Stehen und Sitzen, ja in ihrem Lesen und Schreiben erkenne ich die Nachbilder meiner Gewohnheiten und Stimmungen, schöne und häßliche; nur daß die häßlichen oft schon nach Minuten und Stunden, und die schönen meist langsam, zerstreut und spät zum Vorschein kommen. Ich werde aber das nur dann erkennen, wenn das religiöse Princip für meine Lehrthätigkeit zugleich das Princip für mein äußeres und inneres Leben ist, wodurch allein ich geneigt werde, in dem Schüler mich

selbst und in mir selbst die ganze menschliche Natur mit allen ihren Gebrechen und Schwachheiten wiederzufinden. Mein Bewußtsein von der Gemeinschaft der sittlichen Unvollkommenheit zwischen mir und dem Schüler wird mich erst in das richtige Verhältniß zu demselben versetzen: ich werde ihm nur mit dem Grade der Ueberlegenheit gegenüberstehen, welchen mir die von Gott auferlegte Verpflichtung und die Kraft des Gehorsams verleiht, in welchem ich selbst lebe und arbeite. Dagegen wenn die Ueberlegenheit des Lehrers nur im Wissen und Können, in der stärkeren Entwicklung des Verstandes, in der ihm zugewiesenen Machtstellung, oder gar in der Erregbarkeit seiner Affekte, oder am Ende in der Kraft seiner Faust besteht, wird er nimmermehr erziehen und, weil nur durch Erziehen wirklich gelehrt wird, Lehrer in der wahren Bedeutung des Wortes sein. Je stärker der Mann im vernünftigen Wollen ist, desto mehr wird er auch erziehen können: im Wollen selbst wohnt das Wesen des Könnens.

Denken wir uns nun eine im Bekenntniß zum religiösen Princip geeinigte, an derselben Lehranstalt arbeitende Anzahl von Lehrern, entweder von solchen, welche zu dem Geschäfte des Unterrichts erst eine Verbindung eingehen, oder von solchen, die bisher schon zum Lehrgeschäft verbunden, sich zur Ueberzeugung von der Nothwendigkeit des religiösen Princips durch einen reformatorischen Akt erheben, so wird auch so schon aus ihrer Gemeinschaft manches Gute und Heilsame erwachsen: zu allererst das einmüthige Arbeiten in ihrem Lehrberufe, wie es aus der Gemeinsamkeit ihres Zweckes hervorgeht; da denn jeder

weiß, nicht nur was er selbst, sondern auch was der Nebenmann will, und jeder im Nebenmann, auch wenn dessen Pensum ein geringeres ist, den treuen Arbeiter achtet; sodann die naturgemäße Behandlung der Personen und der Sachen. Denn während der Lehrer, welcher nur das Beibringen des Wissens beabsichtigt, in der Mittheilung des Wissens von der Preiswürdigkeit oder Nutzbarkeit der Wissenschaften ausgeht, und entweder mit einer gewissen Oberflächlichkeit voraussetzt, daß der Schüler alles gerade so aufnehmen werde, wie es vorgetragen wird, oder das Einschlichten in das Gedächtniß des Schülers als das wahre Lehren betrachtet, werden dagegen die durch das religiöse Bekenntniß vereinigten Lehrer, welche durch den Unterricht erziehen wollen, zum Anfang und im Fortgang des Unterrichts die Natur des Menschen, des Knaben, im Auge behalten, und durch diese Rücksicht das Maß und die Art der Mittheilung bestimmen lassen. Endlich werden solche Lehrer auch die Leistungen der Schüler vorzugsweise nach dem Grade der sittlichen Anstrengung, nicht nach den natürlichen Fähigkeiten beurtheilen, und, wie sie selbst ihren Ruhm in der Treue der Pflichterfüllung suchen, so auch die Redlichkeit des Schülers vor Allem hochhalten. Es wird von solchen Lehrern jedenfalls ein sittlicher Geist unter die Schüler ausgehen.

Aber in den Lehreinrichtungen selbst werden sie bald unübersteigliche Hindernisse eines erziehenden Unterrichts finden. Denn sogar in dem kaum denkbaren Falle, daß einem Verein christlich gesinnter Lehrer die ganze Gestaltung eines Gymnasiums freigegeben wäre, müßten diesel-

ben die Lehrstoffe behandeln, worüber sich der Schüler in der Abiturientenprüfung ausweisen soll. Und wo es bereits angestellte und in Dienst genommene Lehrer sind, die sich selbst und ihren Unterricht zu reformiren gedenken, da wird es sich bald herausstellen, daß sie unter den bestehenden Lehreinrichtungen den ihnen gebotenen Stoff auch mit der redlichsten Anstrengung kaum oder gar nicht zur Erziehung des nachwachsenden Geschlechtes verwenden können. Sie gehen darauf aus, den Schülern ein bescheidenes Maß gründlicher Kenntnisse beizubringen, in der Weise, daß auch der minder Begabte das gesetzte Ziel erreichen kann, wenn er nur gewissenhaft arbeitet. Ihre Instruktion und die unausbleibliche Endprüfung dagegen weist ihnen einen ganzen Haufen von Kenntnissen zu, welche dem Schüler beigebracht werden sollen. Sie finden, daß, um in wahrer innerer Gemeinschaft an der Jugend zu arbeiten, ihnen die Einheitlichkeit der Lehrstoffe vor Allem nöthig wäre; und deren Verschiedenartigkeit versagt es ihnen, solch eine Gemeinschaft zu pflegen; sie erkennen, daß, je jünger der Schüler, desto mehr der wissenschaftliche Stoff nur durch fleißige Uebung eingehen könne; und ihre Vorschriften verpflichten sie zu einer Eile, die für die Uebung keine oder zu wenige Zeit übrig hat. Man warnt sie mit Lorinserschem Ernste vor Ueberladung der Schüler mit Hausarbeiten; und man stellt einen buntscheckigen Lehrplan auf, welcher den Lehrer zwingt, den Schüler zu Hause mit drei, vier und mehr Hausarbeiten Tag für Tag zu beschäftigen. Es gibt meines Wissens keine Lehreinrichtung in

Deutschland, deren Sinn nicht wäre, daß der Pelz gewaschen werden solle, ohne ihn naß zu machen.

Der neue Geist, welcher über die Lehrer kommen soll, kann weder diese selbst ganz durchdringen, noch vom Lehrer mit einer gewissen Energie auf die Schüler übergehen, so lange die bestehenden Lehreinrichtungen dem Lehrer nicht gestatten, die gewonnenen Ueberzeugungen im Unterricht und in der Führung der Jugend anzuwenden. Hat z. B. der Lehrer sich überzeugt, daß von nun an Wahrheit, lauter Wahrheit im Lehrgeschäfte herrschen müsse, wenn anders die Lehranstalt eine Schule der Wahrhaftigkeit für die Jugend sein soll, so wird er seine Zeugnisse über das Verhalten und die Leistungen seiner Schüler so zu fassen sich anschicken, wie dieselben wirklich verdient sind: er wird mittelmäßig nennen, was bisher gut und sehr gut hieß, und vorzüglich und ausgezeichnet oder auch preiswürdig wird auf seiner Scala für immer verschwinden. Setzt er das in seiner Wahrheitsliebe durch, so bringt er damit nicht einen Anlauf seiner Schüler zur Wahrhaftigkeit zuwege, sondern erweckt[15]) nur Aerger und Widerwillen bei Kollegen und Schülern. Ich selbst habe im Jahr 1850 einem Lehrer, der im Wahrheits- und Gerechtigkeitseifer von

15) In einem Verwaltungskreise, der drei Gymnasien hat, läßt der Rektor des einen dieser drei seinen Schülern, welche sich um Staatsstipendien bewerben, nur solche Zeugnisse ausstellen, welche sich der Wahrheit möglichst nähern. Die Folge davon ist, daß den Bewerbern von diesem Gymnasium kein Antheil an den Staatsstipendien zukommt. Dieses ist keine Fiktion.

fünf Preisen, die auf seine Klasse fielen, gar keinen austheilen wollte, mit Erfolg zugeredet, ein paar Preise zu verabfolgen, weil ich vom gänzlichen Versagen keine gute Wirkung erwartete. Was soll aber der Lehrer anfangen, dem eine landesherrliche Verordnung die Pflicht auferlegt, keinem Schüler das Vorrücken in die höhere Klasse zu gestatten, der nicht in einem bestimmten Lehrfache mindestens das Prädikat vollkommen gut erlangt hat, ein Prädikat, dessen er sich selbst gerade so unwerth findet, als seine Schüler insgesammt? Mir ist in einer langen Praxis kaum etwas so ganz Jämmerliches aufgestoßen, als die gar nicht vereinzelten Fälle, wo Lehrer und Schüler sich zu gemeinsamer Unwahrheit zusammenthaten. Aber das war vollends das Jämmerlichste, was mir vor dreißig Jahren in gehäuften Fällen vorkam, daß der Lehrer vor seiner ganzen Klasse durch unwahre Zeugnisse sich als Lügner hinstellen sollte, wenn er nicht einer ganzen Reihe von Schülern, die das Vorrücken wirklich verdienten, ihr Recht vorenthalten wollte. Dabei war dem Rektor anbefohlen, darüber zu wachen, daß dieselbe Lüge durch die ganze Anstalt durchgehe. Ich will's, hatte der Erfinder dieses Kunststücks gedacht, schon dahin bringen, daß die Lehrer der Religion ihres Berufes mit Ernst und Eifer warten, und die Schüler nicht nur Fortschritte in der Religionskenntniß machen, sondern auch äußerst religiös werden — denn das war das Fach, worin nur das Zeugniß vollkommen gut zum Vorrücken berechtigen sollte. Es soll mir hinfort kein Schüler von einer Klasse in die andre und von einem Gymnasium in's andre übergehen dürfen,

der nicht im religiösen Wissen und Denken ganz gute Noten aufzuweisen hat.

Solch eine kolossale Pflege der Unwahrheit ist ohne Zweifel nirgends in Deutschland, als da vorgekommen, wo dieselbe wirklich geübt worden ist. Aber jenes Kunststück ist doch nur die äußerste und stärkste Lebensäußerung einer Tendenz gewesen, welche durch alle unsre Lehreinrichtungen und namentlich jetzt auch durch die Bestrebungen derjenigen sich durchzieht, die den Stand und die Wirksamkeit der Volksschullehrer zu heben vermeinen. Es ist insbesondre das Epitheton höher, worin jene Tendenz sich hervorthut: höhere Bildung, höhere Volksschule, höhere Töchterschule. Es besagt, daß die äußeren Verhältnisse derjenigen, welche unterrichtet werden sollen, Stand der Eltern, Geldbesitz, Aussicht auf die Stellung in der Gesellschaft, für den Schüler oder die Schülerin einen reichlicher gedeckten Tisch und eine feinere Kost fordern, als welche dem Sohne des plebejischen Hauses gereicht wird; wovon sodann die nächste und nothwendige Folge die ist, daß das allen gleich Nothwendige, sozusagen das Brot, die elementaren Kenntnisse, Fertigkeiten und Gewöhnungen, mit Geringschätzung angesehen und allmählich vergessen werden. Wir bauen immer mehr Stockwerke übereinander, die von immer schwächeren Fundamenten getragen werden sollen. Die durch alle unsre Lehreinrichtungen durchgehende Tendenz ist keine andre, als der unklare Trieb, das eine untheilbare Ding, welches man Bildung nennt, — ein Wort, bei welchem jeder sich etwas Anderes denkt — aus einer Vielheit lernbarer Stoffe so zusammenzusetzen, wie

unsre Kinder die ausgeschnittenen Stücke einer Landschaft oder einer andern bildlichen Vorstellung zusammensuchen, um wieder ein Bild daraus zu machen. Von diesen lernbaren Stoffen erscheint kein einziger entbehrlich, weil jeder Ausfall das Zustandekommen der Bildung in Frage stellen würde. Darum muß der Lehrer aufgemuntert werden, in der geschickten Behandlung seiner Lehrpensen das Mögliche und, wenn es angeht, mehr als das Mögliche zu leisten. Da aber nach der Tradition doch einige dieser lernbaren Stoffe besonders wichtig sind, so suchen wir durch die Aussicht auf Ehre und Lohn die Anstrengung der Rosse und der Reiter zu steigern und die Ziele der vornehmsten Bahnen, auf welchen gerannt wird, mit allerlei Preisen und Ehrengaben auszuschmücken. Einerseits ruft man den Lehrern und den Schülern zu: nur in Folge einer Prüfung in allen Lehrfächern einer Klasse könnet ihr vorrücken und dürft ihr vorrücken lassen. Andrerseits heißt es: nur wer im Latein, im Griechischen u. s. w. das und das leistet, darf als reif für die Universität erkannt werden. Und dann wieder: die Gesammtbildung ist das Wichtigste; wenn die Prüfungskommission die Gesammtbildung bei einem Schüler als vorhanden erkennt, so mag sie ihm das Maturitätszeugniß ausstellen; wodurch offenbar die strengen Anforderungen an das Wissen wieder aufgehoben werden. In allen unsern Verordnungen über den Umfang und das Material des Unterrichts, wie über die Zielpunkte und die Behandlung der Lehrfächer herrscht eine widernatürliche, die Wirklichkeit und Wahrheit beharrlich verleugnende Spannung, deren nothwen-

dige Folge ist, daß zwischen den Prüfungskommissionen und den Lehrern, und zwischen den Lehrern und den Schülern eine stillschweigende Uebereinkunft zur Pflege der Unwahrheit getroffen wird, z. B. die, daß der Schüler, der eine Tabelle über Geschichtsdaten mit vollständiger Sicherheit auswendig weiß, das Zeugniß vorzüglicher Geschichtskenntnisse verdiene. Am tiefsten aber sitzt die Unwahrheit in dem, was die Schule hinsichtlich ihrer Leistungen verspricht, sowohl was die Zahl, als was die Intensivität ihrer Leistungen betrifft.

In der oben S. 19 ausgehobenen Stelle hat der verewigte Mager dieses große Uebel bündig und mit Schärfe dargestellt.

II. Grundzüge einer Neugestaltung des Unterrichts in der gelehrten Schule.

Daß der Lehrer mit seiner Arbeit in der Schule der Wahrheit dienen könne, dafür müssen diejenigen Sorge tragen, welche ihm seine Arbeit anweisen. Wie der gegenwärtige äußere Bestand der Schule alle Lehrer insgesammt, nur den einen mehr, den andern weniger, zur faktischen Unwahrheit theils lockt theils nöthigt, so muß hinfort die ganze Einrichtung der Schule den Lehrer reizen und einladen, mit seinem Unterricht und seinem Schulregiment, wie mit Herz und Sinn sich mehr und mehr in den Dienst der Wahrheit zu begeben. Hiezu wird vor allen Dingen nothwendig sein, daß die Aufsichtsbehörden sich selbst die Verpflichtung auferlegen, die Anforderungen an die Leistungen der Lehrer und der Schüler dem mittleren Maße der Kraft und des Willens anzupassen. Von allen den Schuleinrichtungen, deren Ausführung und Einhaltung mir anbefohlen war, hat nicht eine einzige erkennen lassen, daß die Schulgesetzgeber irgend eine Vorstellung von der durchschnittlichen Fähigkeit und Willenskraft des Lehrers und des Schülers gehabt haben. Alle haben die Lehr-

pensen so gehäuft, wie wenn alles Mögliche gleichzeitig gelehrt und gelernt werden könnte; und alle haben die Leistungen in den einzelnen Fächern so gespannt, wie wenn lauter tüchtige Lehrer und nur ganz fähige Schüler vorhanden wären. Nicht eine einzige jener Schuleinrichtungen hat vermuthen lassen, daß ihre Urheber sich darüber besonnen haben, ob vielleicht das eine Pensum im Kopfe des Schülers durch das andere, gleichzeitig behandelte, abgestoßen, oder der Schüler dadurch verwirrt und abgestumpft werden könnte. Vielmehr scheint denjenigen, welche unsre Schulordnungen gemacht haben, der Kopf des Schülers eine tabula rasa gewesen zu sein, auf welcher wie auf einem Zeitungsblatte das Allerverschiedenste und Bunteste eingetragen werden könnte. Manches, was ich aus- und einzuführen beauftragt war, schien die Ansicht zu verrathen, daß man, um mindestens einen Bruchtheil zu erzielen, das Ganze fordern müsse; und gerade da, wo die Unmöglichkeit der Ausführung am offenbarsten war, lauteten die Gebote am schärfsten. Es ist mir oft auf's Herz gefallen, wie viel mehr Selbständigkeit des Urtheils den Gärtnern, Köchen und Kutschern von großen Herren eingeräumt wird, als den Schulvorstehern und Lehrern, denen man allerdings mit Recht zumuthet, daß sie ihr Handwerk verstehen sollen, aber nur selten erlaubt, die Sachen so zu behandeln, wie sie nach ihrem besten Wissen und Gewissen behandelt werden sollten. Ich habe es immer wieder so gefunden, daß mäßige Anforderungen, auf deren Erfüllung mit Ernst bestanden wird, im Unterricht eine heilsame Wirkung hervorbringen, während jeder Schritt über das

billige Maß hinaus das Gegentheil der Wirkungen hervorbringt, die man vom Unterricht erwartet: der begabte und seiner Tüchtigkeit sich bewußte Lehrer wird durch überspannte Anforderungen gereizt, seine Aufgabe mit Ironie zu behandeln, der schwache und bequeme entbindet sich von der Pflicht über dieselbe nachzudenken, und alle Lehrer und alle Schüler werden der Wahrheit mehr und mehr entfremdet.

Haben hienach die Schulgesetzgeber die Verpflichtung zu übernehmen, für die Beschränkung der Lehrfächer auf ein billiges Maß und für mäßige Anforderungen hinsichtlich der intensiven Leistungen Sorge zu tragen, so wird das nächste Heilmittel für die uns drückenden Uebel die Aufstellung eines solchen Lehrplans sein, welcher sämmtliche Lehrer einer und derselben Anstalt zum einheitlichen Zusammenarbeiten vereinigen kann. An Ermahnungen hiezu hat es sicherlich keine Schulgesetzgebung fehlen lassen. Aber diese Ermahnungen werden immer und überall gleich vergeblich sein, wo nicht der Zweck der gemeinsamen Arbeit klar vorliegt, und die Mittel zur Erreichung des Zweckes als zusammengehörig erkannt werden. Es muß eine innere Verwandtschaft der Lehrfächer vorhanden sein, welche miteinander den Stamm des gelehrten Schulunterrichts vorstellen. Denn keine Schulgesetzgebung ist im Stande, dem encyklopädischen Treiben und Jagen des gebildeten Demos ein Ziel zu setzen: wenn dieselbe nur sich nicht mehr, wie bis auf den heutigen Tag, dadurch fortreißen läßt, sondern sich auf die eigenen Füße und auf den eigenen Boden stellt, so öffnet sich auch für die Schule, die

gelehrte und die Volksschule, die Aussicht, daß sie wieder erstarken und grünen werde. Es ist möglich, unter den der gelehrten Schule zugewiesenen Lehrfächern diejenigen auszusondern, welche durch ihre innere Verwandtschaft sich dazu eignen, den Stamm des gelehrten Schulunterrichts zu bilden, in derselben Weise, wie die Mathematik den Stamm der technischen Schulen vorstellt, denen man, soviel mir bekannt, doch überall auch noch sprachliche und geschichtliche Zugaben gewährt hat. Ist der Stamm des Gymnasiums durch eine feste Einrichtung gesichert, so kann durch eine mäßige Veränderung der bestehenden Lehreinrichtung den Gymnasialschülern der Zugang zu den Lehrfächern eröffnet werden, die nach jener Sonderung keine Stelle im obligatorischen Unterricht gefunden haben. Es muß Eines sein, was unsere gelehrte Schule zu lehren und zu üben hat, obwohl dieses Eine wieder nichts weniger als einförmig sein wird. Nicht die Universität, sondern das Gymnasium ist der Ort, wo der junge Mann lernen muß, eine Richtung einzuhalten und einem Berufe zu leben. Da wo der Staat in der rechten Verfassung sei, sagt Plato (Resp. 397. 434), werde der Schuster nicht zugleich auch Steuermann, der Landbauer nicht auch Richter, der Kriegsmann nicht nebenher ein Wechsler, überhaupt keiner ein zwie- oder vielfältiger Mann sein, sondern jeder nur Eines treiben, obwohl Kindern und *παιδαγωγοῖς* und Menschen gewöhnlicher Art gerade die Mischung und Vielheit des Treibens am meisten zusage. Denn wenn solch eine Mischung und solch ein Wechseln der Thätigkeiten in's öffentliche Leben

eindränge, daß der Kriegsmann ein Rathsherr werden oder beides zugleich sein wollte, so müßte daraus dem Staate lauter Unheil erwachsen. — Wo wir nur hinschauen auf Thätigkeiten im Staat, im Krieg, für die Kirche, oder auch für die Wissenschaft und in der Kunst, ja auch auf das Leben derjenigen, welche Geld und Gut erwerben wollen, da finden wir die tüchtigsten Kräfte immer nur derselben Richtung zugewandt, und dagegen viel Unsegen und Zerfahrenheit bei denjenigen, welche nach Plato's Ausdruck vielfältige Menschen sein wollen. An Einem, das aber wie gesagt mannigfaltig genug sein kann, muß der Jüngling die Kunst lernen, als Mann einem Berufe zu leben.

Dieser Ansicht, daß es Eines sein müsse, was unsre gelehrte Schule zu lehren hat, steht die andere gegenüber, welche den preußischen Schulordnungen, wie auch dem F. A. Wolf'schen Lehrplan für das Joachimsthalgymnasium zu Grunde liegt, und die an L. Giesebrecht[16]) einen warmen Vertreter gefunden hat. Dieser behauptet, daß die Gymnasien allerdings die Bildung abschließen, die sie gewähren, nämlich die allgemeine, oder, wenn man will, die encyklopädische. Es sei, sagt G., der Universität die besondre, dem Gymnasium die allgemeine wissenschaftliche Bildung der Jugend zugewiesen. Unter einer encyklopädischen Bildung, welche dasselbe wäre mit der allgemeinen wissenschaftlichen, kann ich wenigstens nichts Anderes verstehen, als eine in sich abgeschlossene Mannigfaltigkeit gewisser Kenntnisse und Einsichten, welche sich zu

---

16) Damaris von 1861, S. 182. 386.

den Kenntnissen und Einsichten, die auf der Universität gewonnen werden sollen, wie das Allgemeine zum Besondern verhalten. Dieser Gang der Unterweisung aber, das Encyklopädische voran und das Besondre hintennach, ist wider die Natur und die Erfahrung. Wenn unsre Schüler am Ende ihres Gymnasiallaufes eine gewisse Vorstellung von den allgemeinen Gesetzen der Sprache gewonnen haben sollen, so fangen wir nicht mit der allgemeinen Grammatik an, sondern mit mensa und amo. Kein Lehrer, welcher seinen Schülern geographische Kenntnisse beibringen will, wird bei der mathematischen und physikalischen Geographie, kein Meister der Musik wird mit dem Generalbaß oder der Harmonielehre anfangen. Allgemeiner wissenschaftlicher oder encyklopädischer Unterricht heißt die Lehrer ihre Schüler von der Peripherie aus dem Centrum, vom Allgemeinen dem Besondern zuführen, was, so widernatürlich es ist, bei einzelnen Disciplinen vielfältig und immer von Neuem versucht wird. Es ist aber die Meinung, daß die im Gymnasiallaufe zu erlangenden Kenntnisse und Einsichten sich zu den Universitätsstudien wie das Allgemeine zum Besondern verhalten, an und für sich eine irrige. Denn alle jene Disciplinen, welche die preußische Cab. Ordre vom 24. Oktober 1837 dem Gymnasium zuweist, sind ebenso besondre wissenschaftliche Komplexe, als die Theologie oder Jurisprudenz, und nur durch eine Verwirrung der Begriffe konnte die Meinung Platz greifen, daß durch das Beibringen dieser Disciplinen allgemeine wissenschaftliche Bildung erzielt werde. Der Gedankengang derjenigen, welche Verordnungen, wie die

vom 24. Oktober 1837 machen, scheint dieser zu sein: Es sind besondre Zweige des menschlichen Wissens, welche von den Lehrern der verschiedenen Fakultäten der Universität gepflegt werden. So wollen wir denn unsre Gymnasialschüler mit allen den Kenntnissen ausstatten, wodurch dieselben auf jedes Fakultätsstudium, welches sie auch wählen, vorbereitet sein werden. Es muß darum ein Vielfaches sein, was unsre gelehrte Schule zu lehren und zu üben hat.

Wenn solchen Ansichten gegenüber Einfachheit für den Gymnasial-Unterricht gefordert wird, so wird damit nur das ausgesprochen, daß es eine einzige Disciplin sein müsse, was sozusagen den Leib dieses Unterrichts vorstellt, dessen Glieder sodann den Kontakt mit andern wissenschaftlichen Komplexen vermitteln. Ist es nun, wie nicht zu bezweifeln, die eigenthümliche Aufgabe der gelehrten Schule, der zu gelehrten Studien bestimmten Jugend die Kenntniß der beiden alten Sprachen beizubringen, so wird erst noch ermittelt werden müssen, in welcher Gestalt der Unterricht im Latein und im Griechischen zur Vorbereitung auf die verschiedenen Wissenschaften dienen könne, die auf der Universität gelehrt werden. Denn es kann ja einer viel Latein und viel Griechisch treiben, ohne zur Wissenschaft befähigt zu werden. Es muß eine Wissenschaft sein, die der Schüler auf die Universität mitbringt, als einen die Pforten aller Wissenschaften ihm öffnenden Schlüssel. Denn wie man Schwimmen und Reiten nur dadurch lernt, daß man schwimmt und reitet, so gelangt man zur Wissenschaft nur durch Wissenschaft. Eine einzige Wissenschaft

aber gibt uns den Schlüssel aller Wissenschaften in die Hand, die der Sprache. Diese als den zwar nicht einzigen, wohl aber als vornehmsten Gehalt seines Lernens soll unser Schüler auf die Universität mitnehmen. Es ist noch nicht lange her, daß das Wissen der Sprache und zwar lediglich in der Gestalt des Könnens; nämlich des Könnens nur einer der beiden Sprachen, der lateinischen, dem Jüngling die Pforten der gelehrten Studien aufgethan hat.

Wer nur in der lateinischen Sprache wohl unterrichtet war, dem stand noch im Anfange unsers Jahrhunderts die Universität offen, und er konnte ohne Schwierigkeit die gelehrten Studien beginnen, nachdem er noch in den ersten Semestern einige Kollegien über Disciplinen gehört hatte, welche jetzt einen bedeutenden Theil des Lehrstoffs in unsern obern Gymnasialklassen ausmachen. So einfach war der Zugang zu den gelehrten Studien in einer Zeit, welche eine jetzt nahezu ausgestorbene Generation der tüchtigsten Geschäftsmänner und wahrhaft große Gelehrte, insbesondere Juristen hervorgebracht hat. Da wo ich unterrichtet worden bin, ist das Quodlibet des Lehrens schon vor Ende des achtzehnten Jahrhunderts in die Schule hereingekommen; aber der junge Mann wurde für den Uebertritt auf die Universität entweder gar nicht examinirt, oder nur im Latein; das Latein spottete sozusagen noch lange in dieses Jahrhundert herein der modernen Eindringlinge, so zwar, daß Knaben, die schon in der Schule den Ruhm guter Lateiner erworben und in unsern niedern Seminaren dadurch den ersten Platz eingenommen hatten, diesen in den

Universitätsjahren kaum verlieren konnten, auch wenn sie sich in den Wissenschaften schwach oder faul erwiesen. Und es war nicht einmal wirkliche klassische Gelehrsamkeit, was dem jungen Mann solch eine Auszeichnung zuwegebrachte, sondern lediglich das gute Latein, das er schrieb. Ich glaube auch, daß heute noch ein Jüngling, der von der Schule nur ein gutes Verständniß der bedeutendsten griechischen und lateinischen Autoren mit entsprechender Fertigkeit im Gebrauche der lateinischen Sprache auf die Universität mitbrächte, zum alsbaldigen Beginnen der gelehrten Studien in jeder Fakultät durchaus qualificirt erfunden werden würde. Wollte man aber sagen: nun so kehren wir um zu jener Einfachheit der Vorbereitung und der Anforderungen, so würde solch ein Vorschlag nur Lachen erregen, weil alle Welt dessen Unausführbarkeit empfände. Die Ständeversammlungen, welche mit besondrer Lust die Dinge besprechen, die sie nicht verstehen, würden über die mittelalterliche Reaktion Wehe rufen; die Journale würden über die Pedanten spotten, welche das junge Volk wieder in die lateinischen Stiefeln einzwängen wollen; die Schulbehörden würden für ihre Existenz zittern, und, was die Hauptsache wäre, es wären für hundert in solcher Weise zu reformirende Anstalten kaum ein paar geeignete Lehrer zu finden. Denn wie viele unsrer heutigen Gymnasiallehrer betreiben das Lateinschreiben jetzt noch gerne, wie viele schreiben ein wirkliches Latein? Das Können, das sonst in unsrem Schulunterricht vorzugsweise bezweckt war, ist mehr und mehr auch eim Lehrer in Abgang gekommen, und das Wissen, wenn auch

ohne wirkliches Verständniß der Sachen, steht obenan. Wenn es besser mit der Schule werden soll, so können wir doch nur von dem Standpunkte ausgehen, den wir faktisch einnehmen.

In welcher Gestalt aber wird unser Gymnasialschüler die Wissenschaft der Sprache von der Schule mitnehmen müssen? Wird er dieser Wissenschaft dadurch mächtig werden, daß er in seiner lateinischen und griechischen Grammatik alle Paragraphen so gut als auswendig weiß? Oder wird der Gymnasialschüler durch einen Kurs von allgemeiner Grammatik den richtigen Uebergang zu den wissenschaftlichen Studien machen? Ganz gewiß nicht, sondern die Wissenschaft der Sprache soll dem Schüler nach und nach so entstehen, wie alle Wissenschaften entstanden sind, und wie eine neue, soferne das noch möglich wäre, entstehen müßte: er muß von der Zeit an, wo sein Geist genugsam entwickelt ist, um Spracherscheinungen wahrnehmen zu können, in lateinischen, später in griechischen Schriftwerken das Eigenthümliche dieser Sprachen durch unbewußte und fortgesetzte Vergleichung mit seiner Muttersprache erkennen und sich merken, und diese Wahrnehmungen im weitern Lauf durch die Schule klassificiren lernen. Indem wir den Schüler diesen Weg vom Eintritt in die Schule bis zum Uebertritt auf die Universität immerfort führen, werden wir ihn nicht bloß mit der Wissenschaft der Sprache als demjenigen Wissen ausstatten, welches ihm die Pforten aller Wissenschaften aufthut, sondern ihn auch zu der richtigen Methode der eigenen und selbständigen Studien hinleiten, da ja die gewöhnliche Art des Docirens und

Empfangens auf der Universität mehr dazu gemacht ist, den Zuhörer in Passivität zu versenken. Daß in Wahrheit eine einzige Sprache zu diesem Zwecke genüge, braucht nicht erst dargethan zu werden; daß aber diese einzige Sprache nicht die Muttersprache sein könne, liegt auf platter Hand: es muß derjenige erst noch kommen, der Jakob Grimms Urtheil über den grammatikalischen Unterricht in der Muttersprache umstößt. Um das allen Sprachen Gemeinsame zu verstehen und sich anzueignen, müssen wir jedenfalls zum Anfange das erkennen, was in zwei verschiedenartigen Sprachen, der Muttersprache und der fremden, eigenthümlich ist: die Vergleichung ist das Element des Lernens überhaupt, und wir lernen nicht eine einzige Sprache anders, als durch die unbewußte Vergleichung mit derjenigen, in welcher uns die Natur denken heißt. Daß aber jede weitere Sprache, die der Gymnasialschüler zu lernen hat, in der gleichen Weise behandelt werde, versteht sich von selbst.

Die Wissenschaft der Sprache ist das vornehmste Resultat des Unterrichts im Latein und im Griechischen. Ueberdem aber gewinnt der Schüler dadurch einmal das Können dieser beiden Sprachen, sodann die Gewalt über seine Muttersprache, geschichtliches Wissen, Bildung des sittlichen und des ästhetischen Urtheils. Diese Bestimmung der gelehrten Schule schließt an und für sich alle die bisher dem Gymnasium zugewiesenen Lehrfächer aus, welche nicht geschichtlicher Art sind, weil deren Beiziehung die Einheit des Unterrichtsganges aufheben würde. Als weitere Lehrfächer hätte die gelehrte Schule nur noch allge-

meine Geschichte und Geographie zu behandeln. Denn diese beiden Fächer stehen in einem natürlichen, subsidiarischen Verhältnisse zu dem Unterricht in den alten Sprachen. Ueberdem aber macht die Bestimmung der gelehrten Schule, dem Schüler die Wissenschaft der Sprache beizubringen, die Zuziehung einer neueren fremden Sprache, der französischen, wünschenswerth. Somit würde das Gymnasium als gelehrte Schule seinen Zöglingen gewähren: Unterricht in den beiden alten Sprachen und in der französischen, dazu in Geschichte und Geographie. Dieses wären die Gegenstände des obligatorischen Unterrichts; von dem fakultativen soll gleich unten geredet werden.

Das Gymnasium ist aber nur eine Species der Schule: es ist verpflichtet, der ihm anvertrauten Jugend alles dasjenige zu leisten, was jede Schule ihren Zöglingen erweisen und mitgeben muß, wenn sie ihres Namens würdig sein will. Es muß also einmal denjenigen Unterricht geben, wodurch der Mensch eingeladen wird, seine Bestimmung für ein höheres Dasein zu erkennen, und dieser Bestimmung gemäß sein Leben einzurichten, und zweitens muß es den Schüler zu denjenigen Fertigkeiten anleiten, welche zur Thätigkeit in jedem menschlichen Berufe erfordert werden. Die Selbstdispensation von diesen Verpflichtungen und die Läßigkeit in deren Erfüllung hat unsern Lehranstalten außerordentlichen Schaden zugefügt. Endlich liegt es auch dem Lehrer auf jeder Stufe und in jeder Kategorie ob, solche Sitten unter der ihm anvertrauten Jugend zu pflanzen, welche den religiösen Anweisungen gemäß sind.

Die Zutheilung weniger Lehrgegenstände ist nothwendig für die gelehrte Schule darum, weil nur bei dieser Beschränkung ein Fortschreiten aller Schüler einer und derselben Klasse erreichbar ist. Denn ohne Voraussetzung des mittlern Maßes der Verstandes- und der Willenskraft bei Lehrern und Schülern kann keine Lehranstalt gedeihen oder Früchte tragen. Die Religion, die beiden alten Sprachen, Französisch, Geschichte und Geographie mit den in jeder Schule zu übenden Fertigkeiten machen den obligatorischen Unterricht der gelehrten Schule aus.

Aber die Verschiedenheit der Anlagen, zum Theile auch des künftigen Berufes, macht es wünschenswerth, daß der Schüler der obern Klassen, Secunda und Prima, Gelegenheit finde, sowohl in denjenigen Lehrfächern, welche Gegenstand des obligatorischen Unterrichts sind, noch weiter zu kommen, als in diesem Unterricht geleistet wird, als auch mit andern Disciplinen bekannt zu werden. Der Schüler, welcher einst Theologie studiren soll, muß sich darauf vorbereiten, indem er die Kenntniß der hebräischen und hellenistischen Sprache sich aneignet. Der künftige Jurist wird durch die Einführung in die socialen Zustände des Volkes, welches die Rechtsgelehrsamkeit hervorgebracht hat, auf sein besondres Studium wohl vorbereitet werden. Dem künftigen Mediciner wird es in gleicher Weise förderlich sein, einige Kenntniß von der Natur der Thiere und der Pflanzen auf die Universität mitzubringen. Für alle die, welche sich mit der Philosophie beschäftigen werden, ist es wünschenswerth, schon während des Gymnasiallaufes einige Kenntniß von den Aufgaben dieser Wissenschaft zu er-

langen und die philosophische Terminologie zu verstehen. Ferner werden in jeder der obern Klassen immer solche Schüler vorhanden sein, welche zur Mathematik Anlage haben und diese Anlage neben der geschichtlichen Erkenntniß, die der obligatorische Unterricht ihnen darbietet, ausbilden wollen. Die gelehrte Schule ist verpflichtet, allen diesen einen fakultativen Unterricht anzubieten.

In allen unsern Lehrplanen bildet die Mathematik einen integrirenden Theil des Gymnasial-Unterrichts, und das *μηδεὶς ἀγεωμέτρητος εἰσίτω* wird immer wieder da ausgerufen, wo von der naturgemäßen Bestellung des Unterrichts in der gelehrten Schule geredet wird. Aber Plato hat ja das mathematische Lernen gar nicht für dasjenige Lebensalter gefordert, welches unsre Jugend in der Schule zubringt, und die allgemeine Verpflichtung zu diesem Lernen wird durch die Erfahrung als ein Fehlgriff derjenigen erwiesen, welche unsre Schulordnungen gemacht haben. Der oben öfters genannte Dr. Eilers sagt:[17]) „So wie ich haben wahrscheinlich auch die meisten andern Direktoren mit einem bösen Konflikt zwischen Mathematik und Philologie zu kämpfen gehabt. Der Grund liegt in der Natur der Sache. Sprachkenntnisse und Mathematik gehen in der Schule nicht gleichen Schritt und nehmen verschiedene Geisteskräfte in Anspruch. Mathematik kann nur von Lektion zu Lektion in ununterbrochen fortschreitender Klarheit des Verständnisses gelehrt werden, während es bei den Sprachen mehr auf ein Ansammeln aus einem

---

17) Meine Wanderung ꝛc. II. 173 ff.

vorliegenden, ganz fertigen Stoffe ankommt, so daß, was auf einer Stufe des Unterrichts etwa versäumt oder wieder vergessen ist, auf der andern leicht nachgeholt werden kann. Dazu kommt, daß Talente für Sprachen, Geschichte, Geographie viel allgemeiner sind, als Talente für Mathematik. Lebhafte, flatterhafte Knaben, die selten ihre Aufmerksamkeit dauernd auf einen Gegenstand zu richten vermögen, kommen oft zu Sprachkenntnissen, man weiß nicht wie; in der Mathematik, wo Verstand und Urtheilskraft thätig sein müssen, bringt man sie oft mit allen Mitteln der Güte und der Strenge keinen Schritt vorwärts. Dagegen findet man Knaben, deren geistige Thätigkeiten mehr nach Innen gerichtet sind, die träumerisch aussehen, weil sie jeden Faden vermöge ihrer geistigen Natur bis zu Ende ausspinnen müssen — Knaben dieser Art machen oft überraschende Fortschritte in der Mathematik, während ihnen in den Sprachen alles wirre und bunt durcheinanderläuft. Nun werden aber die Bildungsstufen und Klasseneintheilungen unsrer Gymnasien nach Sprachkenntnissen bemessen. Da tritt denn oft der Fall ein, daß ein Schüler in den Sprachen z. B. vollkommen reif für Tertia ist, aber in der Mathematik nicht einmal den Forderungen der Quarta ganz genügen kann. Wollte man nun diesen Schüler doch nach Tertia setzen, so wäre er für die Mathematik verloren; wollte man ihn in Quarta zurückhalten, so würde man zu Grunde richten, was im erfreulichen Gedeihen ist. Dies ist der leidige Konflikt, der nicht selten noch dadurch geschärft wird, daß der mathematische Lehrer kein richtiges Urtheil für die philologischen Wissen-

schaften, der philologische kein richtiges für die mathematischen hat. In der Geschichte und Geographie kommt es bei Versetzungen weniger auf scharfe Abgrenzungen an, weil auch in diesen Wissenschaften sich Gleichartiges zu Gleichartigem fügt, und oft der Fall eintritt, daß ein Schüler, der in Tertia zu den letzten gehörte, in Prima in erster Reihe steht." Mein sel. Freund Gustav Schwab hat mir erzählt, es habe sein Vater, ein zu seiner Zeit als gelehrter Philosoph wohlbekannter Mann, sich viele Mühe gegeben, ihn in die Mathematik einzuführen, sei aber von dem Versuche abgestanden, weil er bei dem Sohne durchaus keine Neigung für dieses Fach habe erwecken können, indem er gesagt: „Du würdest es, mein Sohn, am Ende wohl begreifen; aber der Gewinn würde in keinem Verhältniß zu der Mühe und der Zeit stehen, welche darauf verwandt werden müßte."

Ich versuche im Nachfolgenden das Schema eines Gymnasiallehrplanes zu geben, durch dessen Anwendung die oben dargelegten Uebel, soweit durch Einrichtungen dies möglich wäre, beseitigt, die Erziehung durch den Unterricht gefördert und namentlich die Lehrer einer und derselben Anstalt zu einheitlichem Zusammenarbeiten angetrieben werden könnten.

Das Gymnasium hat zu erziehen, sowohl durch den Unterricht, als beim Unterrichten:

I. als Schule

1. durch Gewöhnung und Anleitung

a. zum äußern Anstand und zu reinen Sitten,

b. zum Gehorchen,

c. zum geordneten Arbeiten;
d. zur Uebung der Fertigkeiten: Lesen, Schreiben, Singen, Rechnen mit Einschluß der zwei ersten Grade der Gleichungen.
2. durch Unterricht in der Religion.

II. als gelehrte Schule durch einen auf die gelehrten Universitätsstudien vorbereitenden Unterricht, welcher theils obligatorisch theils fakultativ ist.

1. der obligatorische Unterricht besteht
a. in der Anleitung zu einer Wissenschaft, nämlich der Wissenschaft der Sprache, welche Anleitung geschieht
α. durch das Lesen, Erklären und Uebersetzen klassischer Autoren,
β. durch Vergleichung der beiden alten Idiome mit der Muttersprache und einer der neuen Sprachen,
γ. durch Reproduktion und Produktion in deutscher und lateinischer, respective griechischer Sprache.
b. in der Anleitung zum gründlichen Erfassen des geschichtlichen Stoffes, welchen die lateinischen und griechischen Autoren darbieten, und zum Verstehen des Geistes der antiken Welt.
c. im Vortragen der Universalgeschichte und in der Anleitung zur Geographie.

2. Der fakultative Unterricht, an welchem nicht vor Vollendung der Tertia, und auch da noch nur unter festen Bedingungen Antheil genommen

werden darf, besteht in der zum obligatorischen Unterricht hinzutretenden Beschäftigung der zu den einzelnen Fächern sich anmeldenden Schüler, welche zu diesen Fächern vorwiegende und entschiedene Anlage und Neigung blicken lassen, und sich damit auf die vorläufig ausersehenen Fakultätsstudien vorbereiten wollen.

Diese der freien Wahl anzubietenden Lehrfächer sind:

Planimetrie, Stereometrie, Trigonometrie.

Botanisches, Zoologisches, Mineralogisches, Physikalisches.

Die Sprache des Alten und des Neuen Testaments.

Schwerere lateinische und griechische Autoren mit Einführung in die Metrik.

Mittelhochdeutsche Dichterwerke und deutsche Prosa des 15. und 16. Jahrhunderts.

Römische Staatsalterthümer.

Philosophische Propädeutik nach dem von Ludwig Giesebrecht in der Damaris von 1861 gegebenen Schema.

III. Lernen und Lehren.

Das Lernen geschieht entweder ohne Bewußtsein, wie wenn das Kind sprechen und gehen lernt, oder mit halbem, oder mit ganzem Bewußtsein; mit halbem, wo nur das ὅτι, mit ganzem, wo zum ὅτι auch noch das διότι und die Funktion des Geistes im Suchen des ὅτι wahrgenommen wird. Je weniger der gewöhnliche Sprachgebrauch eine Unterscheidung zwischen diesen drei Arten des Lernens kennt, desto aufmerksamer wird der Lehrer darauf sein müssen, damit er nicht versuche, dasjenige dem Schüler zu demonstriren, was dieser sich nur durch unbewußtes Lernen aneignen kann, oder umgewandt das, was nur durch das Verstehen zu lernen ist, dem Schüler als Fertigkeit beibringen wolle. Denn wie das Kind die Sprache durch Nachahmung ohne Bewußtsein lernt, so lernt auch der Schüler die Vokabeln oder Deklinationen, welche ihm aufgegeben werden, bloß durch Nachahmung ohne Bewußtsein; und was seiner Natur nach von dem Schüler auf seiner Entwicklungsstufe nur mit dem Gedächtniß aufgefaßt werden kann, z. B. die grammatischen Kategorieen, das

sollte niemand zum Gegenstand des Verständnisses machen wollen. Gleichwohl hat es nicht an Solchen gefehlt, die durch C. F. Beckers Untersuchungen irre geleitet sogar gegen dessen ausdrückliche Protestation das Wesen des Casus u. dgl., das sie selbst nicht verstanden, sogar für den Schüler, wenigstens durch deutsche Benennungen zu erklären suchten; wie dagegen andre noch immer syntaktische Sprachregeln, die nur im Verstehen aufgefaßt werden können, dem Gedächtnisse der Schüler einprägen. Jede dieser drei Arten des Lernens hat ihre eigenthümliche Bedeutung für den Unterricht, und keine kann vom Lehrer ohne den größten Nachtheil für den Schüler hintangesetzt werden. So hat Pestalozzi in seinem Widerwillen gegen die Mißbräuche des Auswendiglernens auch jenen gereimten Satz umgestoßen: Lernst du das Einmaleins mit Fleiß, so wirst du aller Rechnung weis, indem er an der Einheitstabelle die Funktionen der vier Species demonstriren ließ; und dieses Einsetzen der Anschauung an der Stelle des Gedächtnisses ist als eine große und heilsame Erfindung viel gepriesen worden: das Kind, meinte man, muß ja in seiner geistigen Entwicklung außerordentlich gefördert werden, wenn es so schon im Anfange des Lernens das ὅτι und das διότι ganz klar erkennt. Ich habe aber selbst vor etwa zwölf Jahren bei acht- bis neunjährigen Knaben, die das Rechnen nach der Einheitstabelle angefangen hatten, eine Unsicherheit im Multipliciren beobachtet, die sonst bei Schülern, welche das Einmaleins auswendig gelernt hatten, nicht wahrgenommen wurde. Die gleiche Beobachtung habe ich hinsichtlich der Anfangs-

gründe des Französischen bei eilf- bis zwölfjährigen Schülern gemacht, denen man das Auswendiglernen der Formenlehre durch Anwendung der ganz verwerflichen Ahn-schen Methode erspart hatte. Ich selbst mußte erst noch als Lehrer den griechischen Dualis auswendig lernen, weil seiner Zeit einer der Gymnasiallehrer in Stuttgart, dessen Bequemlichkeit auch sonst mir und andern viel geschadet hat, das Lernen des Dualis als überflüssig erklärt hatte. Und dieser Mann war selbst Verfasser einer griechischen Grammatik. Auch das Lernen des griechischen Alphabets erließ er uns; wovon die Folge war, daß mir die griechischen Zahlzeichen niemals ganz geläufig wurden. Ich könnte einen noch nicht gar lange verstorbenen und mit Recht hochgehaltenen Philologen nennen, welchem die Mangelhaftigkeit seiner Kenntniß der griechischen Formenlehre sein Leben lang nachgieng, und der in seinen Vorlesungen Bröders lat. Grammatik in gleicher Weise als Autorität anerkannte, wie Scaliger oder Vossius.

Es sind geistige Werkzeuge, die man für jeden Zweig des Unterrichts muß handhaben lernen, Fertigkeiten nicht bloß allgemeiner Art, sondern auch je nach dem Fache, in dem unterrichtet werden soll, einzelne und besondere, wie für das Rechnen das Einmaleins, für das Latein die Deklinationen und Konjugationen; und der Lehrer, der seine Schüler zur vollständigen Sicherheit im Gebrauche dieser Werkzeuge zu bringen weiß, erwirbt sich damit ein großes Verdienst und von allen vernünftigen Menschen lebenslänglichen Dank. Aber die Aneignung der Fertigkeiten durch Nachahmung und Gewöhnung kann man nur ganz unei-

gentlich als ein Lernen ansehen, weil der Thätigkeit der Seele dabei das Denken abgeht; und ebendarum begeht derjenige Lehrer ein großes Unrecht, welcher dem Schüler die geistigen Stoffe, die nur durch die vereinte Thätigkeit der Urtheils-, Einbildungs- und Gedächtniß-Kraft angeeignet werden können, durch das bloße Auswendiglernen beizubringen unternimmt. Weil der Schüler die Bedeutung der einzelnen Ausdrücke z. B. in einer syntaktischen Regel zu verstehen scheint, überredet sich der Mann, daß derselbe auch das Ganze verstanden habe, und thut damit sich selbst und dem Schüler den größten Schaden an, sich selbst, weil er damit in die Läßigkeit mehr und mehr versinkt, dem Schüler, weil nicht nur dessen Bedürfniß unbefriedigt bleibt, sondern auch weil das, was seine Aufmerksamkeit schärfen sollte, eine Uebung im Nichtdenken für ihn abgibt. Daß das Gedächtniß in solcher Weise in Thätigkeit gesetzt und darin erhalten werden könne, ohne daß der Geist von dem Empfangenen etwas merkt, kann man insonderheit an geistig mißgeborenen Menschen wahrnehmen. Heinrich Schubert in seiner Geschichte der Seele [18]) gibt ein lebhaftes Bild von solch einer vollständigen Passivität des Empfangens in dem Bericht über einen Blödsinnigen, August Weck, der durch ein ungemein starkes Wort-, Sachen- und Orts-Gedächtniß die in der Sprache ihm mitgetheilten Töne vollständig und oft nach langer Zeit ganz treu wiederzugeben wußte, ohne sich den Inhalt dieser Töne jemals angeeignet zu haben. Ganze

18) Vierte Auflage II. S. 101.

Briefe, die man ihm vorgesagt hatte, merkte er wörtlich und konnte sie nach einiger Zeit der Person, an welche der Brief gerichtet war, unverkürzt hersagen. Eine Menge von Aufträgen, welche ihm für seine weiten Fußreisen aufgegeben waren, so verschiedenartig dieselben sein und so sehr sie sich durchkreuzen mochten, behielt er Monate und Jahre lang im Gedächtniß, und ebenso die Wege, die er gemacht hatte. Aber was er als den ihm gegebenen Auftrag mit wörtlicher Treue ausrichtete, das wußte er selbst niemals. Er sprach seinen Abschied vom Militär, welcher ihm vorgesagt und schriftlich mitgegeben worden war, auf eine Weise aus dem Gedächtnisse her, daß man merken konnte, die Worte, „er sei seines Blödsinnes halber entlassen worden," seien ihm ebenso unverständlich, als manche andre Worte des Abschiedes. So wußte er auch niemals, daß die Stadt, die ihm auf der Herreise zur Rechten gelegen hatte, auf der Umkehr, wenn er desselben Weges reiste, zur Linken liegen müßte. — Wo dem nach Erweckung und Nahrung verlangenden Geiste des Knaben statt der Anschauungen, welche den Verstand in Bewegung setzen, immer nur wieder das Gedächtniß angefüllt wird, da ergibt sich eine künstliche Annäherung an den natürlichen Blödsinn dieses A u g u s t Weck. Ich habe bei Schulvisitationen ganze Klassen von Knaben und Jünglingen gefunden, auf deren Gesichtern der Druck und der Ausdruck solch eines Unterrichts zu erkennen war, und habe mehr als einmal versucht, indem ich das Lehrpensum selbst in die Hand nahm, den jungen Leuten andre als die eingelernten Redensarten zu entlocken; und in der Regel ist

es mir für die Stunde solchen Verkehrs mit ihnen gelungen, statt der Befangenheit und Gebundenheit, in der ich sie getroffen, mehr Beweglichkeit des Geistes bei ihnen wahrzunehmen.

Das wirkliche Lernen fängt mit der Anschauung an: der Mensch sieht im Geiste Bilder der Dinge, und nicht bloß, daß Dinge überhaupt seien, sondern auch, daß die Dinge, welche Objekte seines Anschauens sind, eine gewisse Qualität haben, er sieht mit dem *ὅτι* zugleich das *ποῖον*, und indem er dieses *ποῖον* im Geiste ausspricht, urtheilt er; das Anschauen bringt das Denken mit sich; wirklich gelernt wird erst durch das Denken. Die Apperception durch die Anschauung ist eine unmittelbare, bedarf keines Mittels, wie das bewußte Lernen; daß das Objekt ein *ποῖον* sei, wird zugleich mit dessen Sein wahrgenommen, während das bewußte Lernen der Vergleichung des Objekts mit einem andern Objekt bedarf, um das *ποῖον* zu konstatiren. Die Form des Denkens ist beim Anschauen ganz dieselbe, ob der Inhalt der Anschauung erhabener oder gemeiner Art ist. Der weise[19]) Salomo redete dreitausend Sprüche.... und redete von Bäumen, von der Ceder an zu Libanon bis an den Ysop, der aus der Wand wächst. Es sind Anschauungen, in welchen der Psalmist die Herrlichkeit der Schöpfung preist, und worin der Gärtner einer Pflanze ihren Namen gibt. Aber die Energie des Anschauens ist verschieden nach der geistigen Stimmung der Anschauenden, so daß ein und dasselbe Objekt, von ver-

---

19) 1 Kön. IV, 32.

schiedenen Menschen wahrgenommen, bei dem einen keine Gedanken hervorruft, den andern vorübergehend zum Denken veranlaßt, den dritten lebhaft beschäftigt, so daß er eine gewisse innere Nöthigung empfindet, sich selbst ein Urtheil über das Objekt zu bilden. Der größte Unterschied aber findet sich zwischen den Anschauungen, die von selbst in unsrer Vorstellung entstehen, und den andern, welche wir von Außen empfangen; was dadurch allgemein anerkannt wird, daß man in der Regel das Wissen und Können des Autodidakten höher achtet, als die Einsichten derjenigen, welche von andern gelernt haben. Das Lernen in der Schule aber geschieht jedenfalls, wenn auch nicht allein, durch Anschauungen, die der Schüler empfängt; woraus folgt, daß im Unterricht ein niedrigerer Grad der Kraftäußerung auf Seiten des Schülers hervortrete. Dies zeigt sich auch deutlich bei Schülern, denen allzuviel und vielerlei im Unterricht geboten wird, wie auch bei allen, welche im Lesen unersättlich sind: die Spontaneität des Geistes verkommt, der Schüler wird stumpf, und am Erwachsenen bleibt zuletzt nur noch eben das Verlangen wach, immer wieder Neues einzunehmen. Die weitere Folge davon ist, daß der Lehrer durch künstliche Mittel das minus in der Energie der Anschauung zu ergänzen sucht, durch Hebung seiner Stimme, durch schönen Stil und, wenn es möglich ist, durch das Anziehende des Stoffes selbst. Denn jenes in früherer Zeit zur Schärfung der Aufmerksamkeit allgemein angewandte Mittel ist für diesen Zweck allerdings nicht mehr zu gebrauchen. Wenn der Prediger auf der Kanzel die Figur der Frage, oft auch,

wenn er die Exklamation anwendet, so geht er auf solch eine Ergänzung aus, und die Gestaltung unsrer Katechismen hat keinen andern Sinn, nur daß die gedruckte Antwort, die der Schüler abliest oder aus dem Gedächtnisse hersagt, die Spontaneität niederschlägt, welche durch das Fragen geweckt werden sollte. Es ist ganz richtig, daß die Kirche das Fragen über die Lehren des Christenthums im öffentlichen Religionsunterricht der Willkür des Geistlichen nicht überläßt; aber die gedruckten, abgelesenen oder auswendig hergesagten Antworten, besonders wenn diese ein Glaubensbekenntniß enthalten, machen aus dem, was aus dem Denken und Empfinden des Schülers hervorkommen soll, einen nichts weniger als religiösen Akt, wie ja auch unsre Konfirmationsfeier, wenigstens in den Städten, mehr und mehr zum Schauspiel geworden ist.

Wenn das Lernen zunächst durch Anschauungen geschieht, welche wir empfangen, und wenn alles Mögliche, was der sichtbaren und der unsichtbaren Welt angehört, Gegenstand der Anschauung sein kann, so möchte es scheinen, als könnte auch alles von allen gelernt und als könnte alles gelehrt werden. Und wirklich gewinnt diese verkehrte Meinung immer von Zeit zu Zeit die Oberhand, von den griechischen Sophisten und dem Encyklopädiker Marcianus Capella an bis auf Basedow und die heutigen Protagonisten der deutschen Volksschule; und was unsern Gymnasien zu lehren aufgegeben ist, beweist nicht minder, wie tief und wie weit jene Meinung auch in der gelehrten Welt eingedrungen ist. Daß die Beschaffenheit derjenigen, welche lernen sollen, nach den Altersstufen und der

individuellen Anlage, wie auch nach den vorhandenen Kenntnissen und Fertigkeiten einen großen Unterschied im Empfangen der Anschauungen mache, wird in der Regel übersehen, je nach der Wichtigkeit, die man diesem oder jenem Lehrstoff zuschreibt, indem man daneben unerörtert läßt, in welcher Gestalt der bevorzugte Lehrstoff gerade diesem Alter und dieser Person nützlich sein werde. Geschichte, sagt man, ist nützlich zu lernen, weil man daran Gutes und Böses erkennen lernt; und wo das von persönlicher Geschichte ausgesagt wird, mag es immerhin so angenommen werden. Nun aber schreibt man diesen Lehrgehalt unbedenklich aller Geschichte zu, und läßt die Geschichte auch für den Anfänger in der kompendiarischen Gestalt lehren, welche keine persönliche Geschichte mehr ist, und oft genug durch einen Lehrer, der von dieser selbst und von aller Geschichte nichts versteht. Fr. Kohlrausch gibt in den Erinnerungen aus seinem Leben ein anmuthiges Bild von der Regsamkeit seiner jungen Söhne (deren einer als hochangesehener Lehrer der Naturwissenschaften im Jahr 1858 zu Erlangen gestorben ist) im Ansammeln naturgeschichtlicher Anschauungen in Wald und Feld und von der Erfindungskraft, die sich in ihnen von jener Liebhaberei aus entwickelte, und sagt dabei ausdrücklich:[20]) „Man mache es dem Menschen nur nicht leicht und gebe ihm nicht die Werkzeuge, die er gebrauchen soll, vollkommen fertig in die Hände, sondern lasse ihn selbst suchen, versuchen, erfinden und anfertigen. Wir bieten auch häufig

---

20) Erinnerungen ꝛc. S. 222.

in den Schulen das, was der Schüler lernen soll, viel zu fertig, wie auf einem Präsentirteller, demselben dar, so daß ihm keine Mühe übrig bleibt, als höchstens die des Auswendiglernens." Und dennoch hat Kohlrausch diejenige Naturgeschichte, welche nur auswendig gelernt werden kann und darum ganz unfruchtbar ist, in den Lehrplan der drei jüngsten Gymnasialklassen mit je zwei Wochenstunden aufgenommen und die Aufnahme dieses Lehrfachs so gerechtfertigt:[21]) „Soll denn die Jugend nicht in dem reichen Tempel der Natur einigermaßen einheimisch gemacht werden, in welchem der Mensch selbst einen so bedeutenden Platz einnimmt?" — gleich als wäre die auswendig zu lernende Naturgeschichte eine und dieselbe mit derjenigen, die sich der junge Mensch unter dem freien Himmel selbst macht und nach Hause bringt.[22]) Es ist am Ende doch nur unsre wunderliche Ueberschätzung der Systematik, was in unsre Schulen solche Unterrichtsfächer hereingebracht hat, worüber sich der Schüler durch den Unterricht gar keine Anschauung bilden kann. Ein Unterrichten ohne Mittheilung von Anschauungen schadet nicht bloß durch die verlorene Zeit, sondern noch mehr dadurch, daß, was gelernt werden sollte, nicht mehr oder nur mit der peinlichsten Mühseligkeit gelernt werden kann. Was ich noch gar nicht kennen gelernt habe, lerne ich leichter, als was ich schon einmal und nicht in der rechten Weise zu lernen an=

---

21) Daselbst S. 406.

22) Ueber Einführung des naturwissenschaftlichen Unterrichts in die gelehrte Schule s. Num. 3. des ersten Anhangs.

gefangen habe. Das Empfangen der Anschauungen geschieht nur durch die Aktivität des Empfangenden, wie das Sehen durch die Thätigkeit der Sehnerven, die das von außen hereinfallende Bild auf der Iris gestalten. Wollten wir aber im Unterricht uns dabei zufrieden geben, daß unser Vortrag jedenfalls diese Art von Thätigkeit im Schüler anrege, so würden wir weit hinter der Erfüllung unsrer Pflicht als Lehrer zurückbleiben. Denn das Empfangen ist nur der schwache Anfang des Lernens und mithin die Mittheilung bloß Anfang des Lehrens. Aber die Ueberladung der Lehranstalten mit Lehrstoff, die Zuweisung umfassender Lehrpensen an Unberufene und nicht selten die Bequemlichkeit des Lehrers beschränkt den Unterricht vielfältig auf diesen schwachen Anfang, bis zu dem Grade, daß z. B. das Lehren der Naturgeschichte im Vorlesen aus einem Buche dieses Inhalts bestehen kann. Fast noch verwerflicher ist das Verfahren derjenigen, welche den Lehrstoff durch Diktate[23]) mitzutheilen meinen, weil noch mehr Selbsttäuschung und größere Täuschung des Schülers dabei mit unterläuft. Denn wenn der Schüler das Andiktirte schreibt, so scheint er mehr zu empfangen, als wenn er hören kann, was aus dem Buche abgelesen wird. Da wo ich an Schulen gearbeitet habe, ist durch Diktiren zum Theil arg an der Jugend gesündigt worden, so z. B., daß eine Doktrin, welche den Schülern zum Verständniß gebracht ganz lehrreich geworden wäre, ohne den Versuch,

---

23) Num. 6 des ersten Anhangs gibt den Bericht eines Gymnasiallehrers über die Nachtheile dieser Lehrweise.

Einsicht in dieselbe zu schaffen, ausführlich in die Feder diktirt, und dann die Schüler angewiesen wurden, das Diktirte dem Gedächtnisse einzuprägen; worauf dann weiter bei einer Schulprüfung damit geprangt werden konnte. Es ist ebenso oft die Eitelkeit wie die Trägheit, was den Lehrer verleitet, sich in den Dienst der Unwahrheit zu begeben. Wo der Lehrer seiner Pflicht genügen und wirklich etwas ausrichten will, da wird er allerdings schon auf die Mittheilung große Sorgfalt verwenden, sodann aber die Uebung des Mitgetheilten sich besonders angelegen sein lassen. Denn ohne emsige Uebung verfliegt auch das gar geschwind, was der Schüler mit Lust empfangen hat, wie viel mehr trockene und der Einbildungskraft unwillkommene Dinge. Wie ansprechend die Uebung für den Geist des Knaben sei, kann man vornehmlich während des arithmetischen Unterrichts beobachten, wo fast ohne Zuthun des Lehrers die Schüler alle eine muntere Lust belebt, die Aufgaben richtig und behende zu lösen; so daß, wer im Sprachunterricht dieselbe gleichmäßige Theilnahme zu erwecken wüßte, die schönsten Erfolge im Latein zu erwarten hätte. Die Uebung ist das Geheimniß der antiquirten Methode des Gymnasialunterrichts gewesen, da dieselbe den Schüler nöthigte, den bis zum Uebermaße im Gedächtniß angehäuften Stoff tagtäglich zur Bildung des Urtheils zu verwenden. Man hat den Zwang zur Fertigung lateinischer Verse, der noch in meiner Schulzeit und drüber hinaus allgemein war, vielfältig als einen geschmacklosen Auswuchs jener Methode getadelt. Es war aber nur ein höherer Grad jener Uebung im Lateinschreiben und frucht-

barer für den Geist als die heutigen deutschen Aufsätze, die man nicht frühe genug glaubt fordern zu können, wie die Fingerübungen der musicirenden Mädchen. So gewiß wir nun die lateinischen Verse und das Lateinsprechen nicht mehr, und das Lateinschreiben nicht in der frühern Weise wieder erwecken können, so gewiß müssen wir das Ueben der Anschauungen, die der Lehrer mittheilt, mit erneutem und verstärktem Fleiße in die gelehrte Schule zurückführen. Es hat die Aufnöthigung solcher Lehrstoffe, die keine Uebung zulassen, wie die Häufung der Lehrfächer an und für sich, das Mittheilen in unsern Schulen auf Kosten des Uebens vervielfältigt, und der Meinung das Uebergewicht verschafft, daß man nur gute Lehrstoffe in ansprechender Gestalt vorzutragen brauche, um sofort das wirkliche Lernen hervorzubringen. Selbst Fr. A. Wolf, der offenbar nicht lange genug Gymnasiallehrer war, um in diesem Stücke das Richtige zu sehen, hat darin falsch gegriffen, daß[24]) er „für die höheren Schulen den theoretischen Lehrvortrag ausdrücklich in Anspruch nahm," daß er meinte: „bei der doctrina geben wir dem Zöglinge schon gebildete Ideen;" obwohl er das wieder anderswo mit Recht der Universität vorbehält. Durch Beschränkung des Unterrichts auf die Mittheilung ist unser Gymnasium aus der Kategorie der Schule herausgeschoben ein Ding wie eine halbe Universität geworden, wie ja auch da und dort Unterrichtsstunden der Gymnasiallehrer Vorlesungen genannt worden sind.

---

24) Arnoldt II. 26. 27.

Mittheilung von Anschauungen und Uebung der Urtheilskraft an denselben machen gleichsam den Körper des Gymnasialunterrichts aus; und wenn vernünftige Lehreinrichtungen bei mäßigen Anforderungen an Lehrer und Schüler die ersteren darauf hinleiten, der Jugend die jeder Altersstufe angemessenen Anschauungen zu bieten und dieselbe im Denken daran zu üben, und wenn besonders die Lehrer beiderlei Thätigkeiten mit Treue und gutem Geschick ausüben, so kann schon dadurch der Aufgabe des Gymnasiums an manchen Jünglingen bis auf einen gewissen Grad genügt werden: es werden diese zu hinlänglichen Kenntnissen noch einen gewissen Takt erlangen, der sie befähigt, auch höhere Studien nicht ohne Frucht zu betreiben: doch wird es mehr ein Können als ein gründliches Wissen seyn, was sie auf die Universität mitbringen. Die Einsicht des in solcher Art geführten Jünglings ist nur die *δόξα ἀληθής* Plato's, hervorgebracht durch den Glauben, mit welchem der Schüler sich dem Lehrer hingibt: wie denn Plato diesem für die Gymnasialstufe nicht die eigentliche *διδαχή*, sondern das *πείθειν* zuweist; nur daß des Lehrers eigene Ueberzeugung fest und wissenschaftlich gegründet sei. Auch Aristoteles will, daß das Lernen durch das Glauben geschehe: *τὸν μανθάνοντα δεῖ πιστεύειν*. Die *ἀληθὴς δόξα*, das Meinen des Richtigen, ist die höchste Stufe geistiger Entwicklung und Einsicht, wozu die Mehrzahl derjenigen sich erhebt, die sich die Gebildeten nennen; und bei'm Lichte besehen kommen auch die allerwenigsten, welche den eigentlich wissenschaftlichen Lauf und den Weg zu den gelehrten Berufsarten machen,

über die *ἀληθὴς δόξα* hinaus; ja es wäre überaus wünschenswerth, daß alle, die im geistlichen, im Richter- und im Lehramte stehen, auf diese Stufe gelangen und auf derselben verbleiben möchten.

Aber mit aller Treue und Geschicklichkeit im Mittheilen der Anschauungen und im Ueben der Urtheilskraft an denselben wird der Lehrer noch keine wissenschaftlichen Anfänge bei seinen Schülern hervorbringen: er muß die lebendige, eigene Bewegung der jungen Seele veranlassen, muß durch den sympathischen Kontakt seines Geistes mit des Schülers Geist bewirken, daß des Schülers Geist selbsteigene Anschauungen erzeuge. Das ist's ohne Zweifel gewesen, was Fr. A. Wolf meinte, wenn er zuallererst dem Lehrer zumuthete, Geist zu haben; womit er, wie öfters, etwas aufgestellt hat, was nur unter Umständen richtig und als Anforderung an alle unwahr ist. Denn wenn die Behörde nur diejenigen in die Schule berufen wollte, welche Geist haben, so würde sie, auch wenn die Qualität sich häufig vorfände, nicht solche zu Lehrern machen, welche den wahren, innern Beruf dazu haben, sondern andre, die, wie Wolf selbst einmal sagt, über den Ideen die Schüler vergessen. Der geistreichste unter den Lehrern, mit welchen mich mein Amt zusammengeführt hat, ist zugleich der eigenwilligste, unzuverläßigste und unwahrhaftigste gewesen. Je genialer der Mann ist, und mehr noch, je genialer er sich dünkt, desto weniger meint er zum Dienen berufen zu sein; und doch ist das Unterrichten vorzugsweise ein Dienen, wenn es fruchten soll. Freilich bleibt es wünschenswerth, daß der Lehrer, und

mag er auch nur Elementarlehrer sein, geistig regsam sei und Lust zum Schaffen habe, und zwar zum Schaffen innerhalb des ihm für seine Thätigkeit zugewiesenen Kreises, wodurch er, gegen den Marasmus des Schlendrians gewahrt, einen produktiven Sinn auch unter seine Schüler bringen wird. Aber es ist in erster Stelle nicht der Intellekt des Lehrers, der den Kontakt mit dem Geiste der Schüler vermittelt, sondern lediglich sein Gemüth, so vornehmlich, daß des Lehrers Liebe zu den Studien, deren Anfänge er zu lehren hat, zugleich mit seiner Liebe für die Schüler die Lust zum Bilden eigener Anschauungen bei der Jugend erweckt und erhält.

Das Hervorbringen eigener Anschauungen ist der Anfang des bewußten Lernens und desjenigen Wissens, welches meine Wissenschaft werden soll. Wir pflegen da, wo von einer bestimmten Wissenschaft die Rede ist, sofort an ein systematisch geordnetes Ganzes von Anschauungen zu denken, welche vor uns durch andre gebildet und schriftlich verzeichnet worden sind. Aber dieser angehende Theologe, welcher, mit dem Nachschreiben einer vorgelesenen oder auch frei vorgetragenen Dogmatik eifrig beschäftigt, heute noch oder im Angesichte der Endprüfung sich bemühen wird, das Nachgeschriebene seinem Verstand und Gedächtnisse einzuprägen, empfängt damit nicht seine Wissenschaft, sondern ein System, worein die von andern gebildeten oder auch aus der dritten Hand überkommenen Anschauungen säuberlich wie in die Fächer einer Naturaliensammlung eingereiht sind. Sein Lernen ist im besten Falle ein halb bewußtes, vielfältig ein bewußtloses,

nimmermehr ein bewußtes Lernen; ja das Empfangen der fremden, in systematischer Gestalt ihm mitgetheilten Anschauungen verbaut ihm das Produciren der eigenen und somit das bewußte Lernen, wie er ja auch in der Prüfung für das geistliche Lehramt nicht um sein eigenes Wissen noch um sein eigenes Glauben gefragt wird, sondern etwa, was Schleiermacher u. a. über diese und jene Lehre der heiligen Schrift gesagt haben. Aber der Weg zur Wissenschaft, die ich wissen will und soll, geht nur durch das bewußte Lernen: das ὅτι und das διότι muß ganz mir selbst angehören, wenn es meine Wissenschaft sein soll. Bei'm Mittheilen und Empfangen wird der bessere Schüler wohl auch das Warum vernehmen wollen, und wird ein fleißiger und treuer Lehrer das Warum, wo es dreingegeben werden kann, selbst anfügen. Aber es ist kaum die halbe Energie der Bewegung in dem empfangenden gegenüber von dem suchenden und forschenden Geiste, etwa so, wie wir bei'm Wandern durch unbekannte Gegenden uns die Wege genauer ansehen und merken, die wir, auch bisweilen irregehend, selbst aufgesucht haben.

Die wissenschaftliche Bildung erwächst uns nur dadurch, daß wir mit dem lautern Verlangen, Wahrheit für uns zu finden, die ersten und originalen Erscheinungen der Objekte eines Wissens studiren: wir können die Wahrheiten, welche den Gehalt eines Wissens ausmachen, nur durch uns selbst erkennen, nicht von andern empfangen, können nur durch uns selbst die Ueberzeugung gewinnen, ohne die keine Wissenschaft unser geistiges Eigenthum wird. Somit wird das eigentliche und wahre Lehren oder die

vollkommenste Thätigkeit des Lehrers nicht im Mittheilen der Unterrichtsstoffe, noch im Ueben der Urtheilskraft seiner Schüler an diesen Stoffen — obwohl Mittheilung und Uebung unentbehrlich sind — sondern in dem Vermögen und Willen bestehen, durch seinen Geist auf des Schülers Geist unmittelbar in der Weise einzuwirken, daß dieser sich selbst bemühe und anstrenge, um sich die Wahrheiten, welche den Gehalt seiner Wissenschaft ausmachen, als Wahrheiten für ihn selbst in der Ueberzeugung anzueignen. Das wahre Lehren, dasjenige, welches ausnahmsweise so zu heißen verdient, wird die Thätigkeit des Lehrers sein, welche man das Erwecken und Wachhalten des Geistes nennen möchte; wonach, wenn die bisherige Darlegung richtig ist, im Lehren dreierlei Funktionen zu unterscheiden sein werden: Mittheilen, Ueben, Erwecken; und diese dritte und höchste Funktion wird die für die beiden ersten maßgebende sein. Denn wenn durch das Empfangen und Geübtwerden der Geist nicht erweckt wird, Wahrheit für sich zu suchen, so können die beiden ersten Funktionen dem Schüler zwar eine Art materiell-geistigen Erwerbes zuwenden, nicht aber zu wissenschaftlicher Ueberzeugung verhelfen. Dies würde z. B. da an's Licht treten, wo einer seinen Geist an solchen Komplexen des Wissens zu bilden versuchte, die ein sozusagen nur entlehntes Leben haben, wie die Technologie, die Heraldik, die Numismatik, die Polizeiwissenschaft. Und das ist eben einer der großen und (wegen seines Einflusses auf die Gestaltung des Unterrichts) verderblichen Irrthümer dieser unsrer Zeit, daß man von solchen Komplexen des

Wissens, welche entweder an sich, oder welche für das Individuum niemals Wissenschaften werden können, wissenschaftliche Bildung oder — wegen der allgemeinen Konfusion der Vorstellungen — Bildung überhaupt als Frucht erwartet. Ist aber das Erwecken des Geistes zum selbständigen Suchen der Wahrheit die eigentliche und höchste Aufgabe des Lehrers, und ist diese Erweckung nur möglich und denkbar durch unmittelbaren Kontakt des Geists des Lehrers mit dem Geiste des Schülers: so wird das Wollen und das Denken des Lehrers so beschaffen sein müssen, daß er diesen Kontakt mit Stetigkeit vollziehen, den Geist des Schülers immer wieder auf's Neue zum selbständigen Suchen der Wahrheit erwecken kann. Er wird das können, wenn er selbst im Suchen der Wahrheit immerfort begriffen ist, und wenn er über den Gehalt desjenigen Wissens, welches er beibringen soll, eigene Ueberzeugungen gewonnen, dieses Wissen als seine Wissenschaft durchdrungen hat.

Alle Wissenschaft ist Wirkung des Verlangens, durch eigene Thätigkeit Wahres hervorzubringen. Und zwar verlangen wir nach der Wahrheit um dieser selbst willen, nicht etwa wegen irgend eines Nutzens oder Genusses, zu dessen Erlangung das Wahre uns als Werkzeug dienen könnte, und erkennen auch dieses Verlangen nach Wahrheit um ihrer selbst willen trotz der unendlichen Ueberzahl der Menschen, welche entweder die Wahrheit nicht wollen, oder das Wahre nur um des Nützlichen willen suchen, aus dem Thun und Wollen des ganzen Geschlechtes, welches die Wissenschaft nimmermehr ohne das unaustilgbare

Verlangen nach Wahrheit hervorzubringen vermochte. Schon die Benennung der Gegenstände unsrer Wahrnehmungen weist dieses Verlangen auf: wir versuchen, mit dem Namen, den wir geben, wo nicht das Wesen, so doch die zunächst in's Auge fallende Eigenschaft des Dinges auszudrücken. Sodann bemühen wir uns, der Natur der Objekte durch Vergleichung mit andern Objekten und durch Klassifikation näher zu kommen; wodurch sich in unsrer Vorstellung die Begriffe von Art, Geschlecht, Reich bilden, immer in Folge des Triebs nach Erkenntniß der eigentlichen Natur der Objekte unsrer Wahrnehmungen. Aber auch die emsigste und anhaltendste Beobachtung und die sinnreichste Ordnung der Erscheinungen befriedigt unser Verlangen nach Wahrheit nicht: welchen Kreis von zusammengehörigen Anschauungen wir uns gebildet und abgeschlossen haben mögen, wir fühlen fort und fort, daß wir auch mit der regelrechtesten Ordnung der Erscheinungen noch keine Wahrheit hervorgebracht haben; einen noch so reichen Inhalt vor uns zu sehen genügt uns nicht; erst wenn wir den Gehalt zusammengehöriger Anschauungen ermitteln, wird unser Trieb Wahrheit zu schaffen befriedigt. Selbst bei solchen Komplexen der Beobachtung, bei welchen es nach der Natur der Erscheinungen nicht möglich ist, den Gehalt objektiv darzustellen, wie bei der Aufgabe, die sich der Geschichtschreiber gemacht hat, befriedigt uns nicht ein wenn auch im Einzelnen reicher und schöner Inhalt, wie wir denn z. B. eine Sammlung wahrer und charakteristischer Anekdoten nicht als Geschichtswerk anerkennen:

wir wollen vom Lesen solch eines Buches die Empfindung mitnehmen, daß der Verfasser den Gehalt der Erscheinungen, die er uns vorführt, mindestens geahnt habe; die ganze Auffassung und Fassung der Erscheinungen muß, wenn wir zufriedengestellt werden sollen, eine Art Glaubensbekenntniß des Autors abgeben, wenn seine Darstellung den Eindruck der Wahrheit machen soll. Wo aber die Natur der in einen abgegrenzten Kreis gesammelten Erscheinungen die objektive Fassung ihres Gehaltes möglich macht, da gelingt es dennoch unsrem Geiste nach der Beschränktheit seiner Kraft nicht, diesen Gehalt als Eines zu erkennen: ἐκ μέρους γὰρ γινώσκομεν καὶ ἐκ μέρους προφητεύομεν, und: ἄρτι γινώσκω ἐκ μέρους. Wir finden den Gehalt in der Gestalt von Gesetzen, in deren Gesammtheit wir den schöpferischen Gedanken ahnend mehr fühlen als erkennen.

Das Verlangen des Menschen, aus eigenem Vermögen Wahrheit hervorzubringen, treibt unser Geschlecht vom Anfang an zu rastloser Arbeit im Forschen nach dem Nothwendigen, was den im Einzelnen als zufällig wahrzunehmenden Erscheinungen zu Grunde liege; und als dieses Nothwendige erkennt er die Gesetze der Bewegung der natürlichen Kräfte in der sichtbaren und in der unsichtbaren Welt. Denn die Bewegung ist das Grundphänomen der ganzen Natur (Trendelenburg.) So läßt denn unser Geist nicht ab, auch für das scheinbar Regelloseste, was sich in beiden Welten vorfindet, und wo der Zufall das bunteste Spiel zu treiben scheint, wie in Witterung, Wind und Gewässer, oder in den Spiegelungen der menschlichen Ein=

bildungskraft, die Gesetze der Ursache und Wirkung aufzusuchen und den Bedingungen nachzugehen, unter denen diese Wirkungen auf diese Ursachen folgen müssen. Selbst der meteorologische Aberglaube beweist das Bedürfniß des Menschengeistes, die sich uns darbietenden wechselnden Erscheinungen unter Gesetze zu subsumiren, da wir die Tradition in diesen Dingen selbst da festzuhalten pflegen, wo die Wirkung der vermeintlichen Ursache vor unsern Augen nicht entspricht, oder wo die wissenschaftliche Beobachtung dargethan hat, daß die ganze Vorstellung eine irrige sei. Wir betrachten die Geschicke der Völker und den Gang der Ereignisse mit dem Verlangen, Gesetze zu erkennen, welche die ganze Geschichte durchziehen und uns auf einen über Zeit und Raum unendlich erhabenen Willen als Ursache und Kraft dieser Gesetze hinleiten; und keine noch so verworrene Knäuel der Begebenheiten machen uns irre in dem Bestreben, solche Gesetze auch da noch annehmen zu dürfen, wo der Plan der Weltregierung, die wir denken müssen, wie ein unter dem Erdboden verschwindender Strom abzubrechen scheint. Unser Geist steigt in die Tiefen der Erdrinde hinab, betrachtet die Lagerungen des Gesteins und der vor Jahrtausenden untergegangenen Vegetation, und sucht auch da, wo alles in todter Erstarrung vor ihm liegt, die Gesetze zu erkennen, nach welchen die eine Masse über oder unter oder zwischen die andere sich geschoben, und das jetzt Unbewegliche in chaotischem Kampfe sich bewegt habe. Er beschaut die Felsblöcke, welche mitten im Flachlande sich als Wanderer von fernen Gebirgen her, als landfremde erkennen

lassen, die vor aller geschichtlichen Zeit durch unbekannte Kräfte von ihrer Heimat losgerissen und hergeführt worden sind, und fragt dem Gesetze nach, unter dem ihre Bewegung vor sich gegangen ist. So sucht der Geist Gesetze für die räumliche Abtheilung des Festen und des Flüssigen auf unsrer Erde, für die Vertheilung der Wärme, für Ebbe und Flut, für die Drehung der Winde, so die kosmischen Gesetze des Falls und der Bewegung der Himmelskörper. Er belauscht seine eigenen Vorstellungen, Empfindungen und Begehrungen, um zur Einsicht der Gesetze zu gelangen, nach denen er denkt, fühlt und will. Er studirt die Werke der Tonkünstler, Dichter und Redner, um die Gesetze des Rhythmus, des Wohllauts und der Harmonie zu erforschen, und vergleicht die verschiedenen Sprachen, um das allen Menschen Gemeinsame, die allgemeinen Sprachgesetze, herauszufinden.

Wo wir organisch zusammenhangende Gesetze der Bewegung erkennen, woraus die Erscheinungen in einem Theile der sichtbaren oder unsichtbaren Welt mit Nothwendigkeit hervorgehen, da ergibt sich ein Wissen, welches zu unsrer Wissenschaft wird. Der Keim dieses Wissens aber ist nicht ein Verstehen oder Einsehen, sondern ein Fühlen, eine Ahnung, welche durch das Zusammenhalten einer Erscheinung mit dem allgemeinen Gesetze der Kausalität erzeugt wird. Bei'm Beobachten, sagt Trendelenburg, leitet ein vorauseilender Gedanke die Aufmerksamkeit. — In dem Geiste Galileo Galilei's erweckt die regelmäßige Schwingung einer Lampe in dem Dom zu Pisa, in Newtons Geiste der fallende Apfel die Ahnung

einer Nothwendigkeit für jene Schwingung und für dieses Herabfallen. Diese Ahnung entzündet Galilei's Eifer für die bisher von ihm vernachläßigten mathematischen Studien: er will das Gesetz für die Schwingungen des Pendels finden, und indem er die Beobachtungen über diese Erscheinung unabläßig in größerem Maßstabe fortsetzt und zugleich tiefer in die Mathematik eindringt, findet er das Maß der Geschwindigkeit, mit welcher der fallende Körper sich dem Mittelpunkt der Erde zubewegt. Newton findet das Gesetz der Gravitation durch Anwendung des Keplerschen Gesetzes auf dasjenige, welches von Galilei aufgestellt war; aber der Keim zu seinem Gesetze ist jene Ahnung gewesen, die im Garten zu Woolsthorp ihm aufgestiegen war. Die Ahnung war bei beiden zum Glauben geworden, der sich unter allen Zweifeln und Widersprüchen mehr und mehr befestigte. Die geahnten Gesetze sind für beide schon Wahrheit gewesen, bevor das Messen und Berechnen dieselben unzweifelhaft machte. Daß die Quadrate der Umlaufszeiten der Planeten sich wie die Würfel der mittleren Entfernungen verhalten, hat Kepler im März 1618 geahnt und auch da noch geglaubt, als seine Berechnung anfangs nicht zutraf, bis nach zwei Monaten eine neue Berechnung ihn überzeugte, daß dem wirklich so sei, wie er geahnt hatte. „Was Wright, Kant und Lambert nach Vernunftschlüssen von der allgemeinen Anordnung des Weltgebäudes, von der räumlichen Vertheilung der Materie geahnet, ist durch Sir William Herschel auf dem sichern Wege der Beobachtung und der Messung ergründet worden."

(Kosmos.) Wenn man die Größe des Antheils schätzen könnte, den einerseits die Ahnung, das Glauben, andrerseits das Rechnen und Schließen an einem an's Licht gebrachten Naturgesetz anzusprechen hat, so würde der bei weitem größte Antheil auf jene Seite fallen, der ganze Inhalt sozusagen, während dieser Seite allerdings das Verdienst der Gestaltung und Normirung vorbehalten bleibt. Trendelenburg sagt: das Gesetz kleidet sich unmittelbar in die Anschauung; die Anschauung regelt sich durch das Gesetz.

Denn wie arm an Wahrheit wären wir, wenn unsre geistige Habe auf das beschränkt wäre, was die Wissenschaft uns bietet! Man kann dies an eingefleischten Mathematikern sehen, welche ein für allemal nur das als wahr annehmen wollen, was gemessen und berechnet werden kann; wie zufällig und unstet und dabei auch wie ungerecht und absprechend ihr Urtheil oft in menschlichen, allermeist aber in göttlichen Dingen ist. Mitten in der physischen Welt bildet sich unser Geist eine zweite, die ethische (Trendelenburg) und bringt Wahrheiten hervor, die wie das Licht sich selbst offenbaren und ihr eigener Beweis sind, freilich nur für den Glauben, den der bloß mathematische Kopf als eine niedrere Thätigkeit des Geistes ansieht, darum, weil auch so vieles erweislich Irrthümliche geglaubt wird. Aber mit Kepler haben die größten Geister des siebzehnten Jahrhunderts geglaubt, und haben ihre mathematischen Einsichten dazu angewandt, das was sie in ethischer Erhebung ihres Geistes geahnt und geglaubt hatten, wissenschaftlich zu begründen; und Kep-

lers Verdienst um die Wahrheit wird dadurch nicht geschmälert, daß er auch den Aberglauben, den er aus früheren Zeiten überkommen hatte, durch seine Wissenschaft zu rechtfertigen und aufrecht zu halten versucht hat. Sogar derjenige unter Kants Nachfolgern, in welchem das Selbstgefühl und der Stolz der menschlichen Intelligenz gewissermaßen verkörpert erschienen ist, J. G. Fichte, stellt einmal wenigstens das Glauben über das Wissen. „Ich fühle," sagt er, „in mir ein Treiben und Streben weiter hinaus — soll ich jener innern Stimme den Gehorsam versagen? Ich will es nicht thun. Ich will jene Bestimmung mir freiwillig geben, die der Trieb mir anmuthet, und will in diesem Entschlusse zugleich den Gedanken an seine Realität und Wahrhaftigkeit.... ergreifen. Ich will in dem Standpunkte des natürlichen Denkens mich halten, auf welchen dieser Trieb mich versetzt; und aller jener Grübeleien und Klügeleien mich entschlagen, welche nur seine Wahrhaftigkeit mir zweifelhaft machen könnten. — Ich verstehe dich jetzt, erhabener Geist. Ich habe das Organ gefunden, mit welchem ich diese Realität und mit dieser zugleich wahrscheinlich alle andere Realität ergreife. Nicht das Wissen ist dieses Organ — der Glaube ist es; dieses freiwillige Beruhen bei der sich uns natürlich darbietenden Ansicht, weil wir nur bei dieser Ansicht unsre Bestimmung erfüllen können...."

Das bewußtlose Lernen begreift in sich alles, was seiner Natur nach nur Gegenstand einer Fertigkeit ist, und was der Schüler sich durch Nachahmung anzueignen hat, also in erster Stelle diejenigen Fertigkeiten, welche sozusagen

zum Hausbrauch im Leben nöthig sind, nämlich Sprechen, Lesen, Schreiben, Singen, Rechnen. Zeichnen und Turnen sind nicht solche nöthige Fertigkeiten. Das erste ist als obligates Fach in die Schulen hereingezogen worden von denjenigen, welche aus der Schule eine Vorbereitungsanstalt für Handwerker machen wollen. Es ist zu fürchten, daß die Schulmeister, die das Zeichnen für vornehmer als Lesen und Schreiben ansehen, dieser Fertigkeit eine Sorgfalt zuwenden, worunter die Pflege der andern nothleidet. Das Turnen liegt auch nicht im Zwecke der Schule, weßhalb es unpassend ist, dasselbe zum obligatorischen Pensum zu machen. Es mag den Schülern Gelegenheit geboten werden, das Zeichnen und das Turnen zu üben. Singen zu lernen ist der Schüler als künftiges Glied einer Kirchengemeinschaft verpflichtet. Unverdrossene Lehrer können auch die Mehrzahl derjenigen Schüler, denen das musikalische Gehör abgeht, wenigstens soweit bringen, daß sie in der Kirche ohne Störung der Andacht ihrer Nebensitzer mitsingen können. Die Singlehrer aber müssen ernstlichst überwacht werden, damit sie ihren Unterricht nicht so geben, als wäre ihre Aufgabe, Musiker heranzubilden.

In zweiter Reihe kommen die Fertigkeiten, welche als geistige Werkzeuge für die Handhabung der Unterrichtsgegenstände des Gymnasiums dienen sollen, also einmal die Formenlehre (und nach Umständen das Vokabellernen) der Sprachen, welche in der Schule gelernt werden, und zwar so, daß die Grundlegung zur Kenntniß jeder Sprache, worin der Unterricht erst begonnen wird, immer in der-

selben Weise, nämlich durch das Beibringen der Fertigkeit im Gebrauch der Formenlehre geschieht; wobei man allerdings, um nicht immer und allein die Gedächtnißkraft in Anspruch zu nehmen und die Schüler zu ermüden, wohl daran thun wird, das auswendig zu Lernende zugleich zu Verstandesübungen zu verwenden, eine Anwendung, zu welcher die lat. Sprache die beste Gelegenheit darbietet. Auf das vorgängige Auswendiglernen der Formenlehre muß denjenigen gegenüber gedrungen werden, welche das Griechische mit der Lesung der Odyssee anfangen, und daneben die homerische Formenlehre durch Uebung beibringen wollen. Die Wirkung dieser Methode wird nur die sein, daß der Schüler so wenig in den homerischen als in den attischen Formen einheimisch wird. Auch diejenigen Lehrer thun nicht wohl, welche mit Schülern, die der attischen Formen mächtig geworden sind, bei'm Uebergang zum Homer dessen Formen nicht wenigstens ganz genau und in steter Vergleichung mit der attischen Formenlehre durchnehmen, was allerdings mit dem Lesen eines oder zweier Bücher der Odyssee verbunden werden kann, woferne der Lehrer Geduld genug hat, diese Vergleichung so lange fortzusetzen, als der Schüler noch nicht ganz fest in der homerischen Formenlehre ist.

Ein großes und wenigstens in meiner Heimat sehr verbreitetes Uebel ist die Häufung der Anfänge verschiedener Sprachen innerhalb weniger Jahre; wodurch diejenigen, welche Schulordnungen machen, ihr Nichtwissen von der Seele des Menschen vielleicht am meisten zu erkennen geben. Es wird auch hier, wie so oft in Geboten

für die Schule, nicht von dem Bedürfniß des Schülers, noch von dem, was von der mittlern Kraft geleistet, noch von dem, was wirklich erreicht werden kann, sondern von traditionellen Einbildungen ausgegangen, z. B. einer solchen: damit der Schüler mit Vollendung des vierzehnten Jahres in Secunda eintreten könne, muß er mindestens zwei, noch besser drei Jahre Griechisch gelernt haben. Nun aber hat derselbe vom achten bis ins vierzehnte Jahr sechs Klassen durchzumachen, in deren erster das Latein begonnen wird. Sonach muß der Schüler spätestens in der fünften, besser aber in der vierten Klasse von Unten das Griechische anfangen. Aber er muß auch Französisch lernen: und um darin etwas zu leisten, muß er ebenfalls zwei bis drei Jahre vor dem Eintritt in Secunda das Französische beginnen. Hienach muß man aber Französisch und Griechisch zu gleicher Zeit oder höchstens mit dem Zwischenraume eines einzigen Jahres anfangen. So kommen denn die Anfänge der drei Sprachen — denn wer möchte sagen, daß der junge Lateiner nach drei, vier Jahren nicht mehr Anfänger sei? — im Kopfe des Schülers nebeneinander zu stehen. Ich zweifle nicht, daß die klägliche Ermattung, die an manchen Schülern noch während ihres Gymnasiallaufes wahrgenommen wird, vorzugsweise auf die frühzeitige Abnützung ihrer geistigen Kraft durch eine so widernatürliche Nöthigung zum gleichzeitigen Lernen der Anfänge dreier Sprachen zurückzuführen sei, und daß hier ganz vornehmlich Abhilfe von Oben noththue, weil gerade in diesem Stücke der Lehrer sich selbst und dem Schüler am wenigsten helfen kann.

Die dritte Stelle nehmen die Fertigkeiten ein, welche für den Unterricht in Geschichte und Geographie das leisten sollen, was die Formenlehre für den Sprachunterricht leistet.

Alle Geschichte und jede Sprache, worin Unterricht gegeben wird, eignet sich der Schüler nur durch das halbbewußte Lernen an, nämlich durch das Fühlen der Wahrheit dessen, was ihm mitgetheilt wird. Denn diejenigen sind im Irrthum, welche die Thätigkeit des menschlichen Gefühles auf die Empfindung von Lust und Unlust beschränken wollen. Lust und Unlust bewegt unsre Seele freilich am stärksten, aber weder allein, noch der Zeitfolge innerer Regungen nach zuerst, sondern wir fühlen vor allem das Sein und mit diesem das Sosein, zwar oft mit Beimischung von Lust und Unlust, aber nach Maßgabe der erregenden Erscheinungen auch ganz ohne solche Beimischung: wir fühlen, zwar nicht immer und überall, aber oft, und gerade bei den höchsten Problemen des Denkens und ohne jede Vermittlung oder Berechnung Wahrheit und Unwahrheit, etwa so, wie wir in dem Bilde einer unbekannten Person, das ein guter Meister gemalt hat, durch das Gefühl erkennen, ob es Portrait oder Werk der Phantasie sei; oder wie auch die kunstreichste Fiktion von Begebenheiten niemals den Eindruck wirklicher Geschichte machen kann; oder wie der Richter die Unwahrheit der Aussage eines Angeschuldigten oder eines Zeugen durch das Gefühl allein erkennen mag. Je jünger der Mensch, desto mehr ist sein Erkennen lediglich ein Fühlen der Wahrheit, woraus folgt, daß er nur durch solche Anschauungen

lernt, welche den Eindruck der Wahrheit auf ihn machen können. Plato hat denjenigen Unterricht, welcher die *ἀπόδειξις* und die *ἀνάγκη* zur Aufgabe hat, den mathematischen, über das zwanzigste Lebensjahr hinausgeschoben, nachdem er dem Knaben und Jüngling die *πιθανολογία* und die *εἰκότα* zur geistigen Nahrung und Auferziehung zugewiesen hatte; und das hat er so gedacht und geordnet für ein Geschlecht von Menschen, deren geistige Organisation um Vieles feiner als die unsrige gewesen ist. Wir sind immer noch damit beschäftigt, das nackte Erkennen schon dem Kindesalter abzunöthigen, und zwingen eben durch die Art des Unterrichts den Knaben, seine geistige Frische bei Zeiten abzunützen, indem wir auch dasjenige, was einzig und allein durch das Gefühl erfaßt werden kann, ihm zu demonstriren bemüht sind. Wenn ich anders recht gesehen habe, so ist gerade in diesem Punkte eine Umkehr der Lehrweise zur Natürlichkeit vor Allem nothwendig, wenn der Unterricht wieder etwa fruchten soll. Ich schweige von ästhetischen und religiösen Demonstrationen. Aber wie viele Gymnasiallehrer mögen darauf verzichten, durch Definitionen ihren Schülern das Wesen der Modi und der Tempora zu erklären? Daß auch jüngere Schüler die Anwendung des Accus. c. Inf. verhältnißmäßig leicht auffassen, ist ohne Zweifel daraus zu erklären, daß für den Lehrer gar keine Möglichkeit vorliegt, das Wesen dieser Konstruktion zu erklären, und daß er's so dem Schüler überlassen muß zu fühlen, wo dieselbe an ihrem Orte sei.

Aber wie ist es anzufangen, daß dem Schüler solche

geschichtliche und sprachliche Anschauungen zukommen, deren Wahrheit er fühlen, durch die er lernen kann? Gibt es für den Unterricht eine allgemeine Methode, die wir seit Pestalozzi so emsig suchen? Die Antwort scheint leichter zu werden, wenn wir zuerst dasjenige Unterrichten betrachten, bei welchem ein Lernen ohne das Fühlen der Wahrheit bezweckt wird. Eine kleine im Jahr 1863 zu Berlin erschienene Schrift,[25]) Eins, verfaßt von einem besorgten Familienvater hohen Ranges, dessen Theilnahme an der Sache der Erziehung alle Achtung verdient, und der in manchen andern Stücken vieles richtig geurtheilt hat, äußert sich mit großer Bedenklichkeit über die falschen Vorstellungen, die dem Schüler durch den Lehrer gerade in den wichtigsten Lehrfächern beigebracht werden könnten, und sagt sodann: „Darum sei das Buch allein überall der Lehrer. Das Buch geht nicht weiter, wenn der Schüler einmal nicht aufmerkt, es wiederholt den Stoff geduldig, so oft man will, es verbirgt keine Irrlehren. Die eigene Thätigkeit des Schülers ist es ausschließlich, welche sich im Buche geltend macht. Der Lehrer soll darum, wo es irgend angeht, nur aufgeben, abhören, aushelfen, korrigiren und die Thätigkeit des Schülers überwachen...... Ein Lehrer, der vorträgt, erzählt eben, was er weiß. Ein Lehrer, der nicht vorträgt, muß wissen, wenigstens was im Buche steht." In derselben kleinen

25) Eins! Beiträge zur Erziehung im Hause für Eltern und Lehrer. Mit Vorwort von K. Bormann, K. Provinzial-Schulrath, Berlin 1863. S. 20. 21.

Schrift wird der Hergang des Sprachunterrichts in englischen Schulen gerühmt:[26]) „In den englischen Schulen betritt der Lehrer das Katheder, und nach einer Verbeugung gegen die Schüler beginnt er die Repetition des Pensums der vorigen Stunde in der gleich zu zeigenden Art. Hierauf übersetzt der Lehrer aus einem guten lateinischen Schriftsteller ein Stück in gutes Englisch. Eine zweite Verbeugung gegen die Schüler beschließt die Stunde. In der nächsten Lektion müssen die Schüler das vom Lehrer in der vorhergehenden Stunde Uebertragene ebenfalls übersetzen." Seine Methode,[27]) sagt der Verfasser der kleinen Schrift, sei im Ganzen die Hamiltonsche und werde heute noch in den englischen Schulen befolgt. Der Erfolg seines Verfahrens beim Sprachunterricht, das er unmittelbar vorher beschreibt, sei wunderbar schnell; die Fortschritte seien von acht zu acht Tagen deutlich wahrzunehmen. Daß bei einem vom Hausvater selbst genau überwachten häuslichen Unterricht in solcher Weise gelernt werden könne, möchte ich nicht widersprechen, wohl aber nach dem, was ich selbst gesehen habe, dagegen behaupten, daß dies ein die geistige Entwicklung und Befruchtung keineswegs förderndes und nahezu bewußtloses Lernen sei. Ferner, daß es in die Schule eingeführt den Zweck des Sprachunterrichts geradezu vereitle. Diejenigen Knaben aus englischen Schulen, welche von Zeit zu Zeit unter meine Obhut kamen, hatten schon vor dem zwölften Jahre

---

26) Daselbst S. 71.
27) Daselbst S. 36. 37.

im Virgil und Sallust übersetzt, und riethen, wenn man ihnen auch einen leichteren Lateiner vorlegte, über die Stelle, die sie übersetzen sollten, hin und her; aber auch das Gewöhnlichste und die Anfangsgründe der Sprache verstand nicht ein einziger dieser Schüler; von der Disciplinirung der Köpfe durch die Grammatik war keine Spur bei denselben zu finden, und ihnen das Latein wirklich beizubringen, war schwerer, als wenn sie vorher nichts davon gehört hätten. In den Jahren 1830 bis 1840 ist einer meiner frühesten Schüler, den ich, während er meinen Unterricht genoß, sehr werth gehalten hatte, Präceptor an einer lateinischen Schule gewesen, die sich vor und nach ihm eines guten Rufes erfreute. Er war ein eifriger Lehrer und wünschte etwas auszurichten. Aber der Eigensinn, mit dem er die Hamiltonsche Weise des Sprachunterrichts befolgte, trieb nach und nach alle Schüler aus seiner Schule hinaus, so daß sogar Einwohner der Stadt ihre Söhne nach andern Lateinschulen schickten, weil unter diesem Lehrer absolut nichts gelernt wurde. Ich habe selbst mehr als einmal mit wohldenkenden und begabten Lehrern zusammengearbeitet, welche wie jene englischen in der Schule sich so verhielten, als ob ihnen aufgegeben wäre, eine Botschaft an die Schüler auszurichten. Daß bei solchen nichts gelernt worden sei, will ich durchaus nicht behaupten; wohl aber weiß ich, daß nur begabte und zugleich eifrige Schüler von ihnen gelernt haben, nicht aber schwache, des Antriebs bedürftige, und daß weder jenen noch diesen das Lernen zur Herzenssache geworden sei: Lehrer und Schüler kamen über das Müssen nicht hinaus.

Der Werth alles und jedes Unterrichts ist nach seiner ethischen Wirksamkeit zu bemessen. Daß aber ein Unterricht, bei welchem der Lehrer nur mitzutheilen hat, was in dem Buche oder auch in seinem Manuskripte steht, auf den Willen des Schülers nicht einwirken könne, braucht nicht erst dargethan zu werden.

Je mehr der Lehrer als Automat vor seinen Schülern steht, desto weniger können diese die Wahrheit dessen fühlen, was er ihnen mittheilt; je mehr das, was er mittheilt, das wirkliche geistige Eigenthum des Lehrers ist, desto gewisser werden die Schüler von ihm und durch ihn lernen, weil sie die Wahrheit dessen fühlen können, was er ihnen mittheilt. Viele werden auch so nicht lernen, wie ja auch der Unterricht, der zum Rechnen und Messen anleiten will, bei manchem Schüler nicht haftet; aber die Schüler, welche lernen können und wollen, werden durch den Lehrer, welcher das mittheilt, wovon er überzeugt ist, gerne und mit wachsender Theilnahme lernen, während bei dem Lehrer, welcher mittheilt, was im Buche steht, nur durch äußere Nöthigung oder auch um der Ehre willen gelernt wird. Wo der Lehrer mittheilt nicht nur was er selbst gründlich weiß, sondern auch was seine Ueberzeugung ist, da erfolgt das wahre, sozusagen reine Lernen, das nämlich, welches durch Erweckung und Befriedigung des Verlangens nach Wahrheit zu Stande kommt. Und dieses also ist das erste Postulat für das Mittheilen geschichtlicher und sprachlicher Anschauungen: dem welcher lehren will, müssen diese Anschauungen Sache der Ueberzeugung sein. Hiedurch allein erweckt er auf

Seiten des Schülers die πίστις, das Organ des halbbewußten Lernens; er selbst lernt aber das πείθειν, was mit dem Wissen und der Einsicht noch nicht gegeben ist. Das zweite Erforderniß wird sein, daß der Lehrer aus der großen Zahl der Anschauungen, die der geschichtliche und sprachliche Lehrstoff darbietet, gerade diejenigen zur Mittheilung an den Schüler verwende, welche für jede Altersstufe die angemessensten und am meisten ansprechenden sind; deßgleichen, daß er bei dieser Auswahl und Mittheilung überall dem Grundsatze treu bleibe, den Gang vom Besondern zum Allgemeinen einzuhalten, im gesammten Unterricht synthetisch vorzugehen. Hienach wird der Lehrer, je jünger seine Schüler sind, desto weniger in den geschichtlichen und sprachlichen und am wenigsten in den religiösen Anschauungen, welche er mittheilt, ein analytisches Verfahren anwenden, weder Geschichte noch Religion nach einem Kompendium vortragen, und im Sprachunterricht die Regel nicht voranstellen. Es wird seine Sorge sein, daß die Erscheinungen, sowohl die geschichtlichen als die sprachlichen, vom Schüler klar und vollständig aufgefaßt werden können, so zwar, daß dessen Aufmerksamkeit immer auf das Wesentliche der Erscheinung fixirt wird. Er wird also beim Lesen der Autoren zuallererst darauf achten, daß der Schüler die eben vorliegende Stelle ganz verstehe, was unter Andrem den Lehrer zur Mittheilung rein deutscher und geschmackvoller Uebersetzungen verpflichtet. Dabei wird er dem Reiz zu geschichtlichen und sprachlichen und besonders auch zu ästhetischen Exkursen, dem oft gerade die fleißigsten Lehrer unterliegen, mit Ernst widerstehen.

Denn das Verlangen, recht gründlich zu verfahren und auch noch dieses und dieses, was am Wege liegt, mitzunehmen und dem Schüler mitzugeben, führt uns irre, was ich an mir und an andern vielfach erfahren habe. Ein Lehrer, der bei Cicero's zweiter philippischer Rede den Schülern mittheilen wollte, was Garatoni und Wernsdorf, oder zu den Officien, was Beier zu diesen Werken bemerkt haben, würde den Eindruck, welchen der Redner und Moralphilosoph machen sollte, durch die Flut der Anmerkungen verschwemmen. Als ich mit Abfassung der Exkurse zu dem im Jahr 1833 erschienenen Agricola beschäftigt war, gab ich einem Kurs von Schülern, mit denen ich die Annalen übersetzte, so viel Grammatikalisches zu genießen, daß dieselben mir durch den seligen Nägelsbach sagen ließen, es wäre ihnen lieber, größere Partieen des Autors durchnehmen zu dürfen. Niemand hat so viele Ursache, wie der Lehrer, sich das hoc age immer wieder zu Gemüthe zu führen. Volksschullehrer und diejenigen, welche in Schullehrerseminarien thätig sind, stehen in noch größerer Gefahr, als die Gymnasiallehrer, sich im aliud agere zu verlieren, und zwar am meisten durch den unseligen Wahn, als ob der Gebrauch der Sprache wissenschaftlich gelehrt werden könnte. Es ist vieles in unsern Schulen, was so aussieht, als hätten die Ordner und Berather sich gar keine Vorstellung von den wahrscheinlichen Resultaten gemacht, sondern nur auf den Namen der Sachen gesehen. Die Verwendung besonderer Stunden auf einen wissenschaftlich aufgeputzten Unterricht in der

Muttersprache ist Folge solch einer durch und durch verkehrten Ansicht von der Bestimmung der Volksschule.

Von den der gelehrten Schule eigenthümlichen Lehrstoffen ist nur die Sprache Gegenstand des bewußten Lernens: die Wissenschaft der Sprache ist die einzige dem zu Universitätsstudien bestimmten Jüngling zugängliche Wissenschaft. Denn wenn das Auffassen eines Komplexes zusammengehöriger Erscheinungen dadurch zu meiner Wissenschaft wird, daß ich durch meine eigene Verstandesthätigkeit die Gesetze erkenne und gleichsam erzeuge, nach welchen jene Erscheinungen geschehen, so wird nicht in Abrede gestellt werden, daß, wenn sogar der gereifte Mann nur eine Wissenschaft pflegen kann, um so gewisser der Jüngling mit einer Wissenschaft beschäftigt werden sollte, und daß von all den andern Disciplinen, die man unter dem Namen der Wissenschaften in das Gymnasium hereingeschoben hat, nicht eine einzige zur Wissenschaft des Jünglings werden könne. Auch die Geschichte kann nicht Wissenschaft des Jünglings sein. Denn wie sollte er, wenn auch nicht das ganze große Feld, so doch größere Partieen desselben, etwa die Geschichte des Alterthums, dem Umfang und der Tiefe nach so durcharbeiten, daß er auch nur das Verlangen empfände, die unendliche Mannigfaltigkeit der Erscheinungen, die sich ihm darbietet, nach der Analogie zu ordnen, und den Gesetzen nachzusinnen — es könnten offenbar nur die Gesetze der Weltordnung sein — durch deren schöpferische Macht jene Ereignisse im Leben der Menschheit geworden sind? Der Lehrer, der weder die Natur des menschlichen Geistes kennt, noch seinen

Lehrstoff wirklich ergründet hat, versucht es freilich, Gesetze der Bewegung in der sichtbaren und unsichtbaren Welt dem Schüler so mitzutheilen, wie er dieselben in irgend einem Lehrbuche geschrieben findet, also im Geschichtunterricht Gesetze der göttlichen Weltregierung; und damit stumpft er die Aufmerksamkeit seiner Schüler gerade so ab, wie wer etwa voraus schon herausschwatzt, was die Lösung eines guten Räthsels ist. Wem das, was durch eigene Anstrengung gefunden den Menschen erfreuen kann, so wie eine Anekdote oder ein Gemeinplatz überliefert wird, der hat keine Lust mehr, selbst zu suchen und zu forschen, gerade wie der Knabe, dem man alle Hilfsmittel des Lernens im Ueberflusse darbietet, mehr verdrossen als eifrig im Lernen sein wird.

Unter allen Lehrstoffen führt nur die Sprache dem Schüler solche Erscheinungen vor, welche ihn reizen können, den Gesetzen nachzufragen, die den sich darbietenden Erscheinungen zu Grunde liegen, und den Versuch zu machen, ob er solche Gesetze selbst auffinden könne. Auch der kleinste Stoff, den er sich durch bewußtloses und halbbewußtes Lernen angeeignet hat, muß, wenn der Lehrer sein Geschäft versteht, zum bewußten Lernen dienen: schon wer mit mensa und amo anzufangen hat, muß den wissenschaftlichen Sinn des Schülers wecken und pflegen. Und je reicher der Stoff wird, welchen das halbbewußte Lernen dem Schüler darbietet, desto mehr muß er in bewußtem Lernen die Gesetze der Bewegung des Menschengeistes erkennen lernen, wie sich dieselben in der Sprache kundgeben. Zu diesem Zwecke reicht eine einzige fremde Sprache

hin; aber eine zweite und dritte, nach den Zwischenräumen zugezogen, welche die Natur fordert, wird dazu dienen, die Klarheit in der Erkenntniß jener Gesetze zu vermehren, und den Schüler auf die allgemeine Grammatik vorzubereiten. Es wird aber ein Kurs allgemeiner Grammatik als Schlußstein des Gymnasialunterrichts nicht einmal nothwendig sein. Wenn der Schüler in der Beschäftigung mit den griechischen und römischen Autoren durch zweckmäßige Anleitung von Seiten des Lehrers eine gewisse Lust und das Geschick gewonnen hat, Gesetze für die Spracherscheinungen aufzufinden, so hat er damit die Fähigkeit erlangt, auf jedem wissenschaftlichen Felde selbständig zu arbeiten.

Wenn es aber zunächst die Sorge des Lehrers sein muß, daß der Schüler sich den lateinischen und griechischen Sprachschatz zu eigen mache, und daß er mit dessen Hilfe einmal Geschichte lerne und zweitens die Gesetze der Sprache erkenne, so ist damit doch nur ein Theil der Leistungen abgetragen, welche die gelehrte Schule ihren Zöglingen gegenüber auf sich genommen hat. Wir pflegen besonders da, wo es sich um eine Apologie der klassischen Studien handelt, viel von der bildenden Kraft derselben zu reden, offenbar ganz vergeblich, da man solch einen Gehalt nur denjenigen begreiflich machen könnte, welche ein solches Ingrediens in ihrem geistigen Besitzstande vermissen, während die Angriffe auf die klassischen Studien insgemein von denen ausgehen, die mit ihrem Barbarenthum vollkommen zufrieden sind. Der Lehrer aber muß, um sich den ganzen Umfang seines Berufes klar zu machen, sich selbst über

das zu unterrichten bedacht sein, was an den Anschauungen, welche die antike Welt der Jugend darbietet, das Bildende sei, worin sich die in diesen Anschauungen wohnende δύναμις zum Bilden des jugendlichen Geistes von der Anlage andrer Disciplinen zu dieser Energie unterscheide. Denn es bildet ja am menschlichen Geiste zunächst seine eigene Anstrengung, womit er sich einen geistigen Stoff anzueignen bemüht ist: und so kann man wohl behaupten, daß allen Disciplinen jene δύναμις inwohne, natürlich nur insoferne, als der Mensch, welcher gebildet werden soll, die Kraft und den Willen hat, durch die Disciplin an sich bilden zu lassen. Aber die geistigen Stoffe selbst sind untereinander wesentlich verschieden hinsichtlich ihrer Verwendbarkeit zur Geistesbildung, da die einen zwar große Anstrengung erfordern, aber die Denkkraft wenig in Bewegung setzen, die andern aber alle die edelsten Kräfte des Menschengeistes aufregen und vervollkommnen. Welche Disciplinen irgend zum Jugendunterricht verwandt werden, alle haben die Bestimmung, den Schüler das Wahre erkennen zu lassen; nur die philologische Disciplin pflegt das Schöne zugleich mit dem Wahren, und darum wird gerade dieser Disciplin niemand die überwiegende δύναμις zur Bildung der Jugend absprechen dürfen; denn sie hat mit den übrigen Disciplinen nicht nur das gemein, daß sie den Schüler reizt und einlädt, durch Anstrengung seiner intellectuellen Kraft Wahrheit zu erringen, sondern thut auch seinem Gemüthe wohl durch Empfindung des Schönen, das sie ihm in und mit den Wahrheiten anbietet. Und während sie durch das Erkennen des Wahren

den Verstand erhellt und mit Einsichten bereichert, formt und klärt sie zugleich den Geschmack, indem sie dem geistigen Auge des Schülers immer auf's Neue Anschauungen des Schönen vorführt. Daß sich für unsre Gymnasialjugend wie durch stillschweigende Uebereinkunft ein beinahe abgeschlossener Kreis lateinischer und griechischer Klassiker gebildet hat, ist ohne Zweifel Folge der Einsicht gewesen, daß der Unterricht in beiden Sprachen eben diesen gedoppelten Zweck habe, den Verstand zu erhellen und den Geschmack zu bilden. Denn aus keinem andern Grunde scheinen nicht nur die einen und die andern Autoren, sondern auch manche Werke derjenigen, die in unsern Schulen behandelt werden, in den Kanon der Gymnasien nicht aufgenommen zu sein, als weil sie dem gedoppelten Zwecke nicht gleichmäßig entsprechen. Freilich weisen die Jahresberichte unsrer Gymnasien auch noch Nachwirkungen jener antiquirten Ansicht von der Bestimmung der gelehrten Schule auf, daß dieselben dem Schüler eben nur Latein und Griechisch zum Behuf des Latein- und Griechisch-Schreibens beibringen soll. Sonst wäre z. B. die Anhänglichkeit an Lucian und die Auswahl unter Cicero's Schriften, die sich da und dort findet, kaum zu erklären.

Gleichwie aber in der Mittheilung des Wahren derjenige sich als den tüchtigsten, als den wahren Lehrer kundgeben wird, welcher die Selbstthätigkeit des Schülers im Finden der Wahrheit am meisten zu erwecken und zu erhalten geschickt ist, so wird der Lehrer, welcher den Sinn für's Schöne bei seinen Schülern pflegen will, auf Mit-

theilung eines Wissens vom Schönen von vorne herein ganz verzichten müssen, da die menschliche Natur sich absolut weigert, solch ein Wissen von Außen zu empfangen. Denn von allen unsern Seelenvermögen ist das der Empfindung sozusagen das eigenwilligste und heikelste, auf seinem Rechte der Spontaneität am meisten beharrende, so zwar, daß wir Anweisungen zum Fühlen der Schönheit eines Gemäldes, einer Skulptur oder eines Gedichtes mit Widerwillen aufnehmen, und daß der Schüler, dem nach Heyne'scher Weise wiederholt: locus inter paucos dulcissimi affectus, oder: versus ornati — zugerufen wird, am Ende das Schönste, was der Dichter gibt, ohne Theilnahme lesen wird. Je mehr Empfindung des Schönen im Gemüthe des Lehrers inwohnt, desto mehr wird er's dem Schüler selbst überlassen, das Schöne in der Sprache der Alten zu empfinden: je geläuterter sein eigener Geschmack ist, desto mehr wird er auf den Geschmack seiner Schüler nur durch sein Beispiel einwirken wollen. Er wird allerdings darauf bedacht sein, das Schöne, wo möglich das Schönste, der Anschauung seiner Schüler vorzuführen, und wird in der Anordnung und Beischaffung des Stoffes selbst die größte Sorgfalt für die Pflege der Empfindung bei seinen Schülern anwenden; aber er wird dieselben lieber von vielen Schönheiten unberührt sehen, als daß er nach der Weise der Führer in Galerieen dem Schüler vorsagte, was er bei dieser und dieser Stelle empfinden soll. Ich glaube, daß zu unsrer Zeit gerade in diesem Stücke viel gefehlt werde durch die Freigebigkeit mit ästhetischen Deutungen und Erklärungen, besonders seit-

dem wir das Lesen neuer deutscher Dichter zu einem integrirenden Theile des Gymnasial-Unterrichts gemacht haben. In keinem Theile des gelehrten Schulwesens hat sich die klägliche Abhängigkeit der Schulgesetzgeber von der eiteln Welt so geoffenbart, wie in dem Eifer, womit man den ganz trüglichen Schein der Pflege der sogenannten Nationalliteratur durch die Gymnasien angenommen hat. Nirgends sonst hat man so gar nicht nach dem wahrscheinlichen Erfolg gefragt, oder den Namen so ganz als die Sache genommen, sondern vielmehr, wie freilich bei andern Lehrpensen auch, vorausgesetzt, daß die Mittheilung durch den Lehrer auch sofort das Empfangen durch den Schüler zur Folge haben werde. Der Lehrer, welcher Dramen oder lyrische Stücke von Schiller und Göthe mit den Schülern lesen soll, oder auch solch eine Aufgabe selbst gewählt hat, sucht die Weise, worin lateinische und griechische Autoren behandelt werden, auf die deutschen zu übertragen, findet aber, daß der Schüler zu wenig dabei zu arbeiten habe, und daß seine Erklärungen, die historischen ausgenommen, Langeweile erregen. Er weiß, daß Dichterwerke empfunden sein wollen, und so analysirt er drauf los, eifrig bemüht, aufzuspüren, was der Dichter eigentlich gewollt oder auch nicht gewollt habe: und so ist er mitten in die Kritik hinein gerathen, deren Absehen auf die Erkenntniß des Richtigen, nicht auf die Empfindung gerichtet ist; seine Schüler gehen aus der Lehrstunde nicht für Göthe oder Schiller erwärmt, sondern als angehende Aristarche. Und sollen denn unsre Jünglinge, möchte einer sagen, die edelsten Geister ihres Volkes nicht

kennen lernen? Das sollen sie ganz gewiß, aber so, wie es der Natur der Jugend gemäß ist. Der Weg zur Empfindung des Schönen geht nur durch das Angenehme: der Jüngling lernt seinen Göthe und Schiller kennen durch die Unterhaltung; und kein noch so gewiegtes Schulmeisterthum wird es vermögen, eine andre Pforte zu den vornehmen Räumen der deutschen Nationalliteratur aufzuthun. Das Hereinziehen dessen, was seinem Wesen nach sich bloß dazu eignet, einsam zu Hause oder mit wenigen Freunden in zwangloser Gemeinschaft genossen zu werden, in die Schulstube und zur Arbeit des Lernens, ist eine der übelsten Folgen jener übermächtig gewordenen Meinung, welche unser Lehren immer fruchtloser gemacht hat, daß alles gelehrt und daß alles gelehrt werden müsse.

IV. Die Technik des gelehrten Schul-Unterrichts.

A. In der lateinischen Schule.

Die gelehrte Schule besteht aus zwei Abtheilungen, nämlich der lateinischen Schule und dem Gymnasium. Die erstere hat fünf bis sechs Klassen, in welchen die Schüler vom achten oder neunten Jahre an bis zur Vollendung des vierzehnten oder fünfzehnten Jahres unterrichtet werden. Das Gymnasium, welches im nördlichen Deutschland und da, wo die preußischen Lehreinrichtungen angenommen sind, aus Secunda und Prima, jede mit einer Unterabtheilung besteht, führt seine Schüler vom vierzehnten oder fünfzehnten Jahre an durch vier Klassen bis zum Uebertritte auf die Universität. Wie die ganze gelehrte Schule Elementaranstalt für die Universität ist, so steht die lateinische Schule in dem Verhältniß einer Elementaranstalt zu dem Gymnasium, und der Unterricht in den beiden Hauptabtheilungen zusammen mit dem Schulregiment wird nach denselben Grundsätzen behandelt.

Wenn gleich der Lehrer an der gelehrten Schule in der Regel nicht dazu berufen ist, Anleitung zur Uebung der Fertigkeiten zu geben, die der Schüler sich als Werkzeuge jeder geistigen Thätigkeit aneignen muß, so kann er sich doch nicht der Verpflichtung entziehen, den Schüler zur Ausübung und regelrechten Anwendung dieser Fertigkeiten unausgesetzt anzuhalten. Eine derselben, das Sprechen, fordert sogar vom Lehrer eine positive Theilnahme und Einwirkung auf den Schüler durch beharrliches Vorgehen: am Sprechen des Lehrers muß der Schüler selbst sprechen lernen; wie denn sehr wünschenswerth ist, daß der Lehrer dem Schüler auch in der Uebung der andern Fertigkeiten als Muster vor Augen stehe. Ich habe mehr solche Lehrer kennen gelernt, welche diese Dinge gering achteten, als solche, die eine pflichtmäßige Sorge darauf verwendeten. Viele vergessen das non scholae, sed vitae discitur gerade in diesen Stücken am allermeisten, und üben darin nur eine negative Thätigkeit aus, indem sie z. B. bloß dasjenige Schreiben tadeln, welches ihnen die Korrektur erschwert. Viele verderben die Handschriften ihrer Schüler durch hastiges Diktiren. Manche lassen dieselben da abbreviren, wo eine Probearbeit geliefert werden soll, oder auch deutsche und lateinische Buchstaben durcheinander anwenden, wo der lateinische Buchstabe für die Hand bequemer zu sein scheint. Sogar einen Schreiblehrer habe ich gefunden, der in seine griechischen Musterblätter große lateinische Buchstaben aufnahm, die ihm schöner vorkamen, als die großen griechischen. Die wenigsten von den Lehrern mittlerer und höherer Klassen, mit denen ich arbeitete,

haben darauf gedrungen, daß ihre Schüler in regelmäßigen, den Musterblättern nachgebildeten Zügen schrieben, sondern man ließ den Schüler nur eben schreiben, wie's ihm beliebte, wenn man das Geschriebene nur entziffern konnte. So bildeten sich eigene Handschriften schon in einem Alter, das noch fremde, regelmäßige Schrift nachbilden sollte, und die Handschrift vieler Erwachsenen wurde und wird immer mehr zum Ausdrucke ihres Eigenwillens und der mangelhaften Erziehung durch den Schulunterricht. Die Einführung der Stahlfeder, durch die Bequemlichkeit der Lehrer allgemein geworden, droht vollends noch alle Handschriften von Jung und Alt für immer zu ruiniren, und wird namentlich alles Charakteristische in den Handschriften ganz und gar auslöschen, da die Stahlfeder die Hand beherrscht, anstatt von dieser regiert zu werden. Von einer einzigen höhern Behörde in Deutschland, wenn ich nicht irre in dem preußischen Regierungsbezirke Arnsberg, ist die Gefahr, womit die Stahlfeder droht, noch rechtzeitig erkannt und ein Verbot gegen deren Gebrauch erlassen worden.

Unterricht in der lateinischen Sprache.

§. 1.

Der Unterricht im Latein wie in jeder Sprache muß mit der Gewöhnung begonnen werden, und zwar vornehmlich durch feste Einprägung der Formenlehre in das Gedächtniß, was übrigens, vom Lehrer auf die rechte Art behandelt, immer zugleich zur Verstandesübung werden

wird. Die auch in Deutschland bekannt gewordenen und nachgeahmten Versuche Hamiltons und Jakotots, das Latein und überhaupt fremde Sprachen den Schülern ohne voran gehende Einprägung der Formenlehre beizubringen, möchten vielleicht bei physisch mehr entwickelten Schülern, welche irgend eine Sprache schon regelmäßig gelernt haben, z. B. bei'm Unterricht im Englischen, niemals aber bei'm Beginnen alles Sprachunterrichts anwendbar sein; wie man denn auch beide Methoden als verschollen betrachten kann. Es wird zweckmäßig sein, die Formenlehre in kleinen Partieen auswendig lernen zu lassen, so daß die regelmäßigen Grundformen zuerst allein gelernt, und die abweichenden, z. B. die griechische Deklination, erst bei der Wiederholung der zuerst gelernten Deklinationen nachgeholt werden; ebenso die anomalen Verben, sum ausgenommen, erst wenn die vier Hauptkonjugationen erlernt sind. Das Verbum sum ist außer der Ordnung und früher zu lernen, weil man desselben bei den syntaktischen Uebungen bedarf, welche anzustellen sind, sobald der Schüler nomina substantiva und adjectiva gelernt hat. Das da und dort empfohlene Verfahren, die Abwandlungen der Endungen von Deklinationen und Konjugationen zuerst vor den Paradigmen lernen zu lassen, ist unrichtig: dagegen mag es zweckmäßig sein, die Schüler auf diese Abwandlungen aufmerksam zu machen, nachdem etliche Paradigmen gelernt sind. Uebrigens wird jeder angehende Lehrer wohl daran thun, sich über die Methode dieser Gewöhnung von einem schon länger aktiven Lehrer instruiren zu lassen.

§. 2.

Angenommen, es habe die lateinische Schule durchweg zwölf Wochenstunden für's Latein, so fallen in den ersten zwei Jahren durchschnittlich sechs Stunden auf die Uebung der Formenlehre und eben soviele auf syntaktische Uebungen. Denn es wäre allerdings fehlerhaft, täglich zwei Stunden nur dekliniren und konjugiren zu lassen. Vielmehr ist das eben der große Vorzug der lat. Sprachlehre, daß auch ein Material vom geringsten Umfang, durch die Schüler auswendig gelernt, schon als Verstandesübung verwandt werden kann; und das Element dieser Uebung ist die Vergleichung des Lateinischen mit der Muttersprache. Die Uebung geschieht dadurch, daß der Lehrer die Schüler anhält, die in der Grammatik oder dem Uebungsbuche gegebenen Beispiele, wenn sie deutsch sind, in's Lateinische und umgekehrt zu übersetzen. Hiebei ist die allgemeine Gewohnheit die, einen der Schüler diejenige syntaktische Regel, an welcher die Reihe ist, vorlesen, und dann sogleich denselben oder einen andern Schüler zum Lesen und Uebersetzen der an die Regel angehängten Beispiele übergehen zu lassen. Diese Behandlung der Sache ist durchaus falsch, einfach darum, weil der menschliche Geist vom Besondern zum Allgemeinen, nicht umgewandt, geführt sein will. Vielmehr — da einmal unsre Grammatiken und Uebungsbücher dieser verkehrten Ordnung folgen — nehme der Lehrer aus dem gegebenen Vorrath ein lat. Beispiel, lese es vor, übersetze es, und lasse die Uebersetzung durch einen der Schüler wiederholen; darauf zeige er, in welchen Worten des lateinischen

Satzes die Abweichung von dem deutschen Sprachgebrauche enthalten sei; wozu es gut sein mag, auch von den deutschen Beispielen eines ebenso zu behandeln. An den Beispielen muß durch den Lehrer, sei es durch Demonstration oder durch Fragen an die Schüler, der Sprachgebrauch, sowohl der lateinische als der deutsche, gezeigt werden. Auch ist es zweckmäßig, aus den lateinischen Beispielen, nach Umständen auch aus den deutschen, ein einziges Normalbeispiel für jede Regel auswendig lernen zu lassen. Auf diese Normalbeispiele geht man immer zurück, wenn gegen die betreffende Regel gefehlt wird. Dann, wenn etliche Schüler das Beispiel wiederholt haben, läßt man andre Schüler andre Beispiele übersetzen, indem der Lehrer durch Fragen deutlich macht, was daran gelernt werden soll. Zuletzt mag die in dem Lehrbuch den Beispielen voranstehende Regel vom Lehrer noch vorgelesen und erklärt werden. Bei diesen mündlichen Uebungen machen die meisten Lehrer den Fehler, daß sie die Schüler nicht mit dem Sinne der Beispiele beschäftigen. Wir dürfen im Unterricht nicht eine einzige Gelegenheit unbenützt lassen, das Nachdenken der Schüler anzuregen.

§. 3.

Im ersten und wenigstens in der ersten Hälfte des zweiten Jahres sind die Zeiten für die Exposition und die Komposition noch nicht geschieden, wie es auch die Einrichtung der meisten Bücher mit sich bringt, die man zum Anfangsunterricht im Lateinischen gebraucht. Vom Ende des zweiten Jahres an werden besondre Stunden für jede die-

ser Uebungen bestimmt und gehalten, so zwar, daß durch die ganze lateinische Schule hindurch die gleiche Zahl von Wochenstunden auf jede der beiden Uebungen verwandt wird. Wie es überhaupt eine der ersten Pflichten des Lehrers ist, die Aufmerksamkeit des Schülers zu wecken und zu fixiren, und dadurch dessen Receptivität zu mehren, so muß er neben der Anspannung seiner eigenen Aufmerksamkeit, welche unmittelbar auf die Schüler wirken wird, auch die äußeren Mittel anwenden, die dazu dienen, die Aufmerksamkeit wach zu erhalten. Vor allen Dingen muß er nicht auf dem Katheder sitzen, sondern er muß stehen und gehen. Sodann muß er sich ganz besonders vor dem fast allgemeinen Fehler in Acht nehmen, die Schüler nach der Sitzreihe aufzurufen oder hersagen zu lassen, oder bei einem, den er gerade vortragen läßt, lange stehen zu bleiben. Beides bewirkt, daß die eben jetzt nicht beschäftigten Schüler langweilig werden, schwatzen oder Possen treiben. Eine Abspannung der Aufmerksamkeit bei der Mehrzahl der Schüler ist auch dann zu befürchten, wenn der Lehrer einen übersetzten Satz oder eine erklärte Regel von allen Schülern zugleich nachsprechen läßt, was gerade manche Lehrer fälschlich für ein Mittel halten, alle zur Aufmerksamkeit zu nöthigen. Eben so unrichtig und geradezu ungerecht ist es, immer nur die fähigeren und vorgerückten Schüler zum Vorübersetzen aufzurufen und die schwächern bloß wiederholen zu lassen. Die Nöthigung für alle Schüler, zugleich aufzumerken, liegt eben darin, daß alle, einer wie der andre, jeden Augenblick gewärtig sein müssen, zum Vorübersetzen oder Wiederholen aufgerufen zu wer-

den. Je jünger die Schüler, desto kürzer müssen die Abschnitte sein, welche vorübersetzt und dann wiederholt werden, so daß man das Aufmerken bei'm Vorübersetzen auch dem schwächsten Schüler zur Pflicht machen kann. Der Lehrer, welcher den rechten Ernst und die rechte Geduld anwendet, um durch das Anhalten zur Wiederholung die Aufmerksamkeit zu steigern, wird oft die Erfahrung machen, daß schwachbegabte Schüler durch die Anstrengung ihrer Willenskraft im Verstande wachsen, wie hinwiederum oft ganz fähige Schüler dadurch im Verstande abnehmen, daß sie ihre Aufmerksamkeit nicht fixiren lernen. Uebrigens soll nicht so oft wiederholt werden, daß das Uebersetzte auswendig gelernt zu sein scheint.

§. 4.

Sobald die Schüler im Stande sind, Beispiele des Uebungsbuches über die einfachsten Genus- und Kasusregeln in's Lat. zu übersetzen, wird es zweckmäßig sein, jede Woche ein Specimen oder Hebdomadar zu diktiren, welches zu Hause ausgearbeitet, und vom Lehrer zu Hause genau korrigirt, dann in der Klasse besprochen wird. Dieses Thema soll der Lehrer nicht aus einem der vielen vorhandenen Uebungsbücher entlehnen, sondern selbst aufsetzen, damit seine Schüler sehen, daß er selbst auch die Arbeit verrichte, die er ihnen auferlegt. Auch das ist unrichtig, sich ein für allemal eine Reihe von Themen zu diesem Zwecke herzurichten, die man von Jahr zu Jahr diktirt. Die Folge davon wird sein, daß Schüler späterer Kurse solche Themen mit der Uebersetzung von früheren Kursen

als Erbe übernehmen und zur Unredlichkeit verleitet werden. Für den Lehrer aber ist es nothwendig, in allen seinen Leistungen immer neu zu bleiben. Zu diesem Ende Uebersetzungen aus lateinischen Autoren, z. B. aus Seneka zu verwenden ist selten zulässig, noch weniger, was viele der Bequemlichkeit wegen thun, Stücke aus Neulateinern, z. B. Muretus. Am besten ist es, irgend eine Stelle aus einem guten deutschen Autor in der Art zu bearbeiten, daß der Stoff die für den vorliegenden Zweck angemessene Form bekommt, die aber immer eine wirklich deutsche Form sein muß. Denn gegen diese wird manchmal arg gefehlt, wenn man darauf ausgeht, die Sätze so zu gestalten, daß lateinische Regeln dadurch zur Anwendung kommen. Man kann den Stoff nicht immer aus sich selbst herausspinnen, und man muß ernstlich darauf bedacht sein, den Schülern immer etwas zu geben, was würdig ist, ihr Nachdenken zu beschäftigen.[28]) Deßwegen muß man auch die gewöhnliche und für die Uebungsbücher der ersten Jahre nothwendige Art, die Regeln an abgerissenen Sätzen zu üben, baldmöglichst verlassen und Zusammenhängendes in den diktirten Themen zu geben suchen. Man wird die Schüler viel williger finden, solche Stücke zu übersetzen, welche ein Ganzes bilden. Bei allem Diktiren aber muß man dafür sorgen, daß jeder Schüler sauber schreiben könne. In der Regel lassen die Lehrer der lat. Schulen die diktirten Themen ein- und mehrmals mündlich übersetzen,

---

28) Die Num. 4 des ersten Anhangs gibt ein Beispiel vom Gegentheil.

so daß manche Schüler die lateinische Uebersetzung schon ganz fertig im Gedächtnisse mit nach Hause nehmen. Dieses hebt den Zweck und den Nutzen dieser Uebung wieder auf: der Schüler soll ja daran das selbständige Arbeiten lernen. Man darf nicht zweifeln, daß der Lehrer, der so verfährt, seiner eigenen Bequemlichkeit — des Korrigirens wegen — einen Gefallen damit erweisen will. Da, wo die Schüler die selbständige Fertigung einer Arbeit erst lernen sollen, mag es hingehen, das Diktirte in der Klasse ein einzigesmal mündlich übersetzen zu lassen. Lateinische Ausdrücke dazu zu geben ist unvermeidlich, weil man wenigstens in den ersten 3—4 Jahren nicht erwarten kann, daß der Schüler ein Wörterbuch habe und zu benützen verstehe. Auch ist absolut nothwendig, daß nicht ein Vortheil für die Besitzer eines Wörterbuchs über die Nichtbesitzer da sei, wie überhaupt die Gleichheit der Rechte und Pflichten eines der Elemente jeder guten Schule ist. Aber nur solche Ausdrücke sollen angegeben werden, welche nicht in der Grammatik und den Uebungsbüchern schon vorgekommen, oder im Vokabularium gelernt worden sind.

§. 5.

In der früheren Zeit wurde die lateinische Exposition lediglich zu dem Zwecke verwandt, dem Schüler den lateinischen Sprachschatz zugänglich und die Regeln der lateinischen Grammatik geläufiger zu machen. Ebenso wie durch die Komposition sollte der Schüler auch durch die Exposition baldmöglichst in den Stand gesetzt werden, lateinisch zu sprechen und zu schreiben. Darum enthalten die alten Schulordnungen be-

stimmte Weisungen darüber, daß zuerst lateinische Gespräche von Neulateinern, wie Erasmi Colloquia, und dann baldmöglichst Terenzens Komödien in der Schule übersetzt, und wo nicht auswendig gelernt, doch die Phrases aus denselben gemerkt werden sollen. Auch heute noch wird der Expositionsstoff von vielen Lehrern so angesehen, als wäre derselbe nur ein lexikalisches und grammatikalisches cornu copiae für den Schüler, so daß in den der Exposition bestimmten Stunden von dem Inhalt des Cornelius Nepos oder Cäsar eigentlich keine Notiz genommen, kaum auf den deutschen Ausdruck geachtet, und der lateinische Autor fast nur als derjenige behandelt wird, welcher die Beweisstellen für syntaktische Regeln liefert. Daß bei diesem Theile des Unterrichts auf die Mehrung des fremden Sprachschatzes die nöthige Sorgfalt verwendet werden müsse, versteht sich ganz von selbst. Aber als ersten Zweck der Exposition müssen wir durchweg, sowohl in niederen als höheren Klassen die Uebung im richtigen Gebrauche der Muttersprache betrachten und unausgesetzt verfolgen. Denn diejenigen täuschen sich gröblich, welche meinen, das gute Deutsch dadurch lehren zu können, daß sie den Schülern immer gute Muster deutschen Stils vorhalten und zu lesen geben. An solchen kann und wird derjenige etwas lernen, welcher seine Sprache schon bis auf einen gewissen Grad ausgebildet hat und beherrscht, nicht aber der Anfänger, der seine Sprache noch ohne Bewußtsein besitzt und gebraucht. Zum bewußten Gebrauch der Sprache kann der Schüler nur durch Vergleichung mit einem fremden Idiom angeleitet werden; wozu eben das

Latein vor allen geeignet ist. Denn indem der Schüler angehalten wird, für lateinische Wörter und Sätze den entsprechenden Ausdruck und die richtige Wort- und Satzstellung und Verbindung in seiner eigenen Sprache aufzusuchen, betrachtet er diese seine eigene Sprache gleichsam von einem außer derselben gelegenen Standpunkte aus; was niemals für denjenigen möglich ist, welcher sein Deutsch gleich von vorne herein an dem Deutsch andrer bilden will. Ebendarum aber ist es ganz unerläßlich, daß der Lehrer sich durchaus reiner deutscher Sprache befleißige und die Schüler auch dazu anhalte; was von denjenigen Lehrern ganz vernachläßigt wird, welche die Exposition fortwährend als eine Dienerin der Komposition behandeln.

§. 6.

Als Stoffe zur Exposition mögen vom Anfang des dritten Jahres an in der lat. Schule angewandt werden zuerst eine vernünftig angelegte Chrestomathie; sodann Cornelius Nepos, Caesar B. Gall. und zur Abwechslung (des Lehrers wegen) B. Civile; Cic. Orat. Catilin., auch etwa pro Ligario, pro Dejotaro, und zur Abwechslung Cic. de Sen. und de Amicitia. In dem fünften und sechsten Jahre wäre auch eine Auswahl aus Livius ganz zweckmäßig. Ein des Unterrichtens schon mächtiger Lehrer kann immerhin auch bei den ältesten Schülern der lat. Schule einen Versuch mit Curtius machen, dessen Inhalt die Jugend mehr als Cicero anzieht.

Vom Anfang des vierten Jahres an ist es zweckmäßig, einen Theil der für die Exposition bestimmten Zeit auf

poetische Lektüre zu verwenden, wozu eine poetische Chrestomathie — Anthologie — allerdings tauglicher ist, als ganze Stücke eines lat. Dichters. Hiezu thut man wohl etwa sechs Wochen eines jeden Semesters zu verwenden, in welchem sodann keine lateinische Prosa gelesen wird. Im letzten Jahre der lateinischen Schule kann man für diesen Zweck Ovid's Fasten oder einen Auszug aus dessen Metamorphosen anwenden.

§. 7.

Die Vorbereitung des Schülers auf die Exposition muß so bald wie möglich ein Hauptaugenmerk des Lehrers werden. Denn eine Vorbereitung auf die mündlichen Kompositionsübungen ist nicht nothwendig; und man muß sich hüten, die Hausaufgaben der Schüler zu häufen. Die Vorbereitung auf die Exposition soll nur mit dem Wörterbuch, nicht mit der Grammatik geschehen. Denn um in dieser die Lösung einer im Autor sich darbietenden Schwierigkeit finden zu können, müßte der Schüler entweder ein sehr vollständiges Stellenverzeichniß bei seiner lat. Grammatik haben, oder voraus wissen, in welchem §. seiner Grammatik die Erklärung zu suchen sei. Es ist aber nicht einmal wünschenswerth, daß der Schüler vor dem zwölften Jahre schon genöthigt werde, ein allgemeines lat. Wörterbuch zur Vorbereitung zu gebrauchen. Dagegen sind vernünftig angelegte Special-Wörterbücher von alphabetischer Ordnung, wie z. B. mehrere zu Cäsar vorhanden sind, ganz dazu gemacht, den Schüler allmählich an den Gebrauch des Wörterbuchs überhaupt zu gewöhnen.

Verwerflich sind allerdings diejenigen, welche nach Art der Janua veteris testamenti die lat. Ausdrücke nach Kapiteln und §§. geben, dergleichen Freunds Präparationen zum Corn. Nepos und zu Ovid's Metamorphosen sind, welche den Zweck der Präparation, Erregung der Selbstthätigkeit, geradezu vereiteln. Nicht minder verwerflich wie Freunds Präparationsbücher, sind solche Ausgaben der Autoren, und zwar für den ganzen Gymnasiallauf, welche durch ihre Anmerkungen den Gebrauch des Wörterbuchs überflüssig machen. An den Specialwörterbüchern muß der Lehrer dem Schüler zeigen, wie er sich zu Hause vorbereiten soll, und es ist keine verlorene Zeit, wenn der Lehrer auch im weitern Fortgang des Unterrichts bisweilen eine halbe oder ganze Stunde auf diese Unterweisung verwendet. Man läßt zuerst eine lateinische Periode konstruiren, den Hauptsatz und die Nebensätze erkennen, und ermahnt den Schüler, jedesmal dasselbe Verfahren zu beobachten. Sodann läßt man die noch unbekannten Ausdrücke im Wörterbuche nachschlagen, und zeigt, wie von mehreren Bedeutungen desselben Wortes diejenige zu wählen sei, welche in den Zusammenhang paßt. Kommt z. B. der Ausdruck ordines ducere vor, so soll der Schüler nicht aufschreiben: Ordo — inis m. Reihe, Ordnung, Hauptmannsstelle, Klasse, Stand, Abtheilung, sondern nur denjenigen Ausdruck, welchen er für ord. ducere findet. Das mechanische Herausschreiben aller Bedeutungen eines und desselben Wortes muß man immer von Neuem mit Ernst abthun. Eben darum, damit wirklich und mit Nachdenken präparirt werde, muß man immer nur kleine

Partieen zur Vorbereitung aufgeben. Es schadet gar nichts, wenn im Unterricht das präparirte Stück übersetzt und von allen Schülern verstanden ist, auch Nichtpräparirtes übersetzen zu lassen; dagegen ist es äußerst nachtheilig, den Schüler durch größere Aufgaben zum Hudeln einzuladen. Manche haben, um zu vollständiger Präparation zu nöthigen, den Versuch gemacht, ganze schriftliche Vorübersetzungen als Vorbereitung einzuführen. Das ist in der Regel zu schwierig und führt leicht zur Unredlichkeit. Zur Probe und um den Schüler selbst erkennen zu lassen, um was es sich bei der Vorbereitung handelt, mag hier und da ein solcher Versuch im Kleinen gemacht werden. Wieder andre haben in einer Art Verzweiflung die schriftliche Vorbereitung ganz aufgegeben, und verlangen nur eine mündliche; auch nicht richtig, da der Schüler bei dieser das vorliegende Stück nur flüchtig überlaufen, über das Einzelne aber sich nicht besinnen wird. Allerdings müssen wir die Schüler immer ermahnen, bei sich selbst mündlich das Stück zu übersetzen, weil sie sonst nur einzelne Wörter ohne Nachdenken aufschreiben. Es verhält sich mit dem Anhalten zur Vorbereitung ganz wie mit dem Korrigiren der Hebdomadarien. Beides ist mühselig, und in Beidem bleiben wir immerfort weit von der Erreichung des Zieles entfernt. Wenn wir aber im Ueberdruß darüber in unsrer Aufmerksamkeit nachlassen, so richten wir großen Schaden an.

§. 8.

Es ist nothwendig die Vorbereitungen zu kontroliren. Dieses geschieht in zweifacher Weise: einmal, indem der Lehrer zu Anfang der Lehrstunde die Hefte nach ihrer äußern Beschaffenheit mustert, wobei er diejenigen seiner Schüler bald kennen gelernt haben wird, deren Hefte ein genaueres Ansehen erfordern; und zweitens vor der Exposition jedes Abschnitts dadurch, daß der Lehrer, wenn von dem vorliegenden Stoffe acht bis zehn Zeilen vorgelesen sind, bald diesen bald jenen Schüler um die Ausdrücke fragt, welche aus der betreffenden Stelle zur Vorbereitung herauszuzeichnen waren. Der Lehrer muß aber nicht nur des rechten Ausdrucks selbst ganz gewiß sein, sondern auch, ohne erst nachzuschlagen, genau wissen, was der Schüler im Wörterbuche finden konnte und sollte; eine Sicherheit, die ich bei gar manchen Lehrern vermißt habe. Geht man sodann zu solchen Autoren über, für welche keine Specialwörterbücher vorhanden sind, so muß der Lehrer wenigstens dasjenige allgemeine Wörterbuch selbst besitzen und bei seiner eigenen Vorbereitung anwenden, welches von der Mehrzahl seiner Schüler gebraucht wird. Es wird rathsam sein, daß man die Schüler anhalte, ihre Vorbereitungen auf gebrochenen Seiten aufzuzeichnen, damit dieselben nachher, bei der Wiederholung des Uebersetzten, die vom Lehrer gegebenen Berichtigungen dem gegenüber, was sie selbst geschrieben haben, bemerken können. Viele Lehrer wollen, daß ihre Schüler die schriftliche Vorbereitung auswendig gelernt mitbringen; was nicht nachzuahmen ist.

Der Schüler soll vielmehr seine schriftliche Vorbereitung, während zum erstenmale übersetzt wird, vor sich haben.

§. 9.

Ist eine Partie des vorliegenden Stoffs vorgelesen, und werden die Fragen zur Kontrole der Vorbereitung gestellt, so wird zugleich auch sowohl das Sprachliche als das Reale in größter Kürze erklärt, was der Schüler bei seiner Vorbereitung nicht selbst hatte finden können. Was von den Lehrern, welche die Exposition nur zum Dienste der Komposition anwenden, nach der Uebersetzung vorgenommen wird, daß sie nämlich allerlei Fragen an die Schüler richten, welche das noch erklären sollen, was durch die Uebersetzung eigentlich schon erklärt ist, das geschieht vernünftigerweise vor dem Uebersetzen, und zwar so, daß der Schüler das zu Uebersetzende wirklich versteht, damit sodann die Uebersetzung ohne Anstoß in einem Zuge gemacht werden könne. Die erste Uebersetzung, welche jetzt durch einen Schüler gegeben wird, darf der Wortstellung und Satzbildung nach undeutsch sein; diese erste Uebersetzung läßt man durch einen andern Schüler wiederholen. Hierauf gibt der Lehrer seine eigene rein deutsche Uebersetzung, und läßt diese durch einen dritten, und wenn es nöthig ist, durch einen vierten Schüler wiederholen. Während der letzten Wiederholung, nicht aber früher, dürfen die Schüler, welche eben nicht vorzutragen haben, ihre Vorbereitungen schriftlich berichtigen und ergänzen. Von den wiederholenden Schülern dürfen die Präparationshefte nicht eingesehen werden. Dieselbe Ordnung wird einge-

halten, wenn man im Uebersetzen weiter geht. Nimmt man solche Stücke vor, für welche keine Vorbereitung aufgegeben war (§. 7.), so geht der Lehrer auch hier mit Fragen und Erklärungen dem Uebersetzen voran.

§. 10.

Bei den mündlichen Uebungen der Komposition wird dasselbe Verfahren beobachtet, wie bei der Exposition. Da beide Uebungen täglich vorkommen, so ist es räthlich, nur für die Exposition eine Vorbereitung zu verlangen, damit diese desto gründlicher werden könne. Der Lehrer läßt aus dem Buche, das zur mündlichen Komposition dient, sechs bis acht Zeilen des vorliegenden Stoffes vorlesen, bespricht die lateinischen Ausdrücke und die anzuwendenden Regeln, läßt übersetzen und wiederholen, gibt dann seine eigene Uebersetzung, welche er auch wiederholen läßt; worauf dann in der gleichen Weise weiter gegangeu wird. Hier, bei der mündlichen Kompositionsübung, hat der Lehrer die beste Gelegenheit, die Unterschiede beider Sprachen recht deutlich zu machen; wobei er sich nicht scheuen soll, zur Exemplifikation undeutsche Wortverbindungen und Satzbildungen zu machen, wie: Verlangen des Ruhmes, oder: ich werde gesehen ein Undankbarer zu sein. Vieles, was sich in unsrer Bibelübersetzung findet, kann hier sehr wohl angewandt werden, wie ja z. B. Luther Eph. 3, 14 fg. sogar den in unsrer Sprache unzuläßigen Acc. c. Inf. versucht hat. Manches kann aber durch Synonyma deutlich gemacht werden, wie invidere alicui aliquid einem etwas mißgönnen; oder es kann gezeigt werden, wie eine

der Feldherr hieß die Sold. d. Brücke abbrechen

eigenthümliche Konstruktion wahrscheinlicherweise entstanden sei. So bei refert und interest. Daß refert aus res fert hervorgegangen ist, erkennt man an der Länge der ersten Silbe. **Res mea fert**, meine Angelegenheit bringt das mit sich — woraus zugleich erhellt, warum das Objekt durch einen Satz ausgedrückt werden müsse. Daß die letzte Silbe in mea als Länge erscheint, darf uns nicht mehr bedenklich machen, als die Länge des a in praeterea, interea. Ohne Zweifel ist mea refert im Sprachgebrauche älter gewesen, als mea interest, wobei auch das mea durch res zu erklären ist: meine Angelegenheit (ich) ist (bin) dabei betheiligt. In den gewöhnlichen Grammatiken wird der Impersonale interest so behandelt, wie wenn dieses nicht die dritte Person Sing. Praes. von dem Verbum wäre, welches Dabei sein heißt. Unser Augenmerk muß immer auf das Verstehen gerichtet sein. Eine mechanische Uebung und Anwendung der Regeln ist durchaus unfruchtbar und abstumpfend. Es gibt Lehrer, welche statt der Verwendung der Uebungsbücher den Stoff zur mündlichen Kompositionsübung diktiren. Dieses ist nicht nur wegen des Zeitverlustes verwerflich, sondern auch darum, weil der Schüler dadurch zum hastigen und unsaubern Schreiben veranlaßt wird. Andre Lehrer gefallen sich darin, neben der Anwendung der Uebungsbücher häufige sogenannte Exceptionen vorzunehmen. Alle acht oder vierzehn Tage angestellt und vom Lehrer mit großer Aufmerksamkeit — nicht zu seiner Bequemlichkeit — vorgenommen, mag die Exception eine gute Uebung zu dem Zwecke sein, daß alle Schüler zugleich zum Nachdenken angetrieben werden.

§. 11.

Die Hausaufgaben, welche lediglich als Ergänzung des öffentlichen Unterrichts zu betrachten sind, werden nach dem Maße der Kraft und der Zeit, welche dem Schüler nach den Unterrichtsstunden übrig bleibt, und die Bruchtheile der Gesammtzeit für die Hausaufgaben werden je nach dem Anspruch berechnet, welchen die einzelnen Lehrfächer (Haupt- und Nebenfächer) auf die subsidiarische Thätigkeit der Schüler zu machen haben. Dabei ist das Vielerlei der Hausaufgaben für einen und denselben Tag gänzlich zu vermeiden. Die jüngsten Schüler der lateinischen Schule sollen durch Hausaufgaben mit Einrechnung des auswendig zu Lernenden täglich $1^1/_2$, die älteren Schüler, etwa vom vollendeten elften Jahre an, täglich ohne Einrechnung des auswendig zu Lernenden 2, Samstags 3 Stunden beschäftigt sein. Der Sonntag soll wo immer möglich frei bleiben, so daß der Schüler sich neben dem religiösen Memorirstoff nur etwa mit der Reinschrift seines Hebdomadars zu beschäftigen hat. Aufgaben jeder Art vom Vor- auf den Nachmittag sind gänzlich zu meiden. Nicht alles, was in der Schule mündlich übersetzt worden, wohl aber ein angemessener Theil davon, ist zur mündlichen oder schriftlichen Wiederholung von einem Tage zum andern aufzugeben. Die Korrektur des Hebdomadars wie der deutschen Ausarbeitungen soll vom Lehrer nicht in der Schule, sondern zu Hause, und, wenn er eine stark besetzte Klasse hat, nicht in einem Zuge, sondern in Absätzen vorgenommen werden. Auch soll er nicht un-

terlassen, sein vidi unter die korrigirte Arbeit zu setzen, mit dem Lobe aber durchaus sparsam umgehen.

Neben den Wiederholungen, welche der mündlichen Uebersetzung unmittelbar oder am nächsten Tage nachfolgen, wird es zweckmäßig sein, größere Partieen der aus dem Lateinischen, später auch aus dem Griechischen übersetzten Stücke je nach zwei bis drei Wochen wiederholen zu lassen, so daß die Schüler auf diese Wiederholungen sich ebenfalls vorbereiten. Diese Wiederholungen sollen aber nicht ein einfaches Wiederabhören der Uebersetzung durch den Lehrer sein, sondern die Schüler sollen erstens von den lateinischen Phrasen Rechenschaft geben, welche sie sich in den gelesenen Stücken gemerkt haben; was ohne Zweifel eine bessere Gedächtnißübung ist, als das Lernen einzelner Vokabeln; und zweitens sollen sie sich den geschichtlichen Inhalt der gelesenen Stücke so merken, daß sie mündlichen Bericht darüber erstatten können; die andere, landläufige Art der Wiederholung hat gewöhnlich nur den Zweck, eine gewisse Fertigkeit im Uebersetzen bei öffentlichen Prüfungen zur Schau tragen zu können.

Die Behandlung der Muttersprache.

Jakob Grimm sagt in der Vorrede zu der ersten Auflage seiner deutschen Grammatik: „Seit man die deutsche Sprache grammatisch zu behandeln angefangen hat, sind zwar schon bis auf Adelung eine gute Zahl Bücher und von Adelung an eine noch fast größere darüber erschienen. Da ich nicht in diese Reihe, sondern ganz aus ihr heraustreten will; so muß ich gleich vorweg erklären,

warum ich die Art und den Begriff deutscher Sprachlehren, zumal der in dem letzten halben Jahrhundert bekannt gemachten und gut geheißenen für verwerflich, ja für thöricht halte. Man pflegt allmählig in allen Schulen aus diesen Werken Unterricht zu ertheilen und sie selbst Erwachsenen zur Bildung und Entwicklung ihrer Sprachfertigkeit anzurathen; eine unsägliche Pedanterei, die es Mühe kosten würde einem wieder auferstandenen Griechen oder Römer nur begreiflich zu machen. Die meisten mitlebenden Völker haben aber hierin so viel gesunden Blick vor uns voraus, daß es ihnen schwerlich in solchem Ernste beigefallen ist, ihre eigene Landessprache unter die Gegenstände des Schulunterrichts zu zählen. Den geheimen Schaden, den dieser Unterricht, wie alles Ueberflüssige nach sich zieht, wird eine genauere Prüfung bald gewahr. Ich behaupte nichts anders, als daß dadurch gerade die freie Entfaltung des Sprachvermögens in den Kindern gestört und eine herrliche Anstalt der Natur, welche uns die Rede mit der Muttermilch eingibt und sie in dem Befang des elterlichen Hauses zu Macht kommen lassen will, verkannt werde. Die Sprache gleich allem Natürlichen und Sittlichen ist ein unvermerktes, unbewußtes Geheimniß, welches sich in der Jugend einpflanzt und unsre Sprechwerkzeuge für die eigenthümlichen vaterländischen Töne, Biegungen, Härten und Weichen bestimmt. . . . . Wer könnte nun glauben, daß ein so tief angelegter, nach dem natürlichen Gesetze weiser Sparsamkeit aufstrebender Wachsthum durch die abgezogenen, matten und mißgegriffenen Regeln der Sprachmeister gelenkt und gefördert würde,

und wer betrübt sich nicht über unkindliche Kinder und Jünglinge, die rein und gebildet reden, aber im Alter kein Heimweh nach ihrer Jugend fühlen..... Sollte es mir nicht gelungen sein, die früheren Eigenschaften und Schicksale unsrer deutschen Sprache aus den verbliebenen Denkmälern getreu darzustellen; so zweifle ich gleichwohl nicht, würde eine noch mangelhaftere Ausführung dessen, was ich im Sinne gehabt, genug siegende Kraft in sich tragen, um die völlige Unzulänglichkeit der bisher ausgeklügelten Regeln in den einfachsten Grundzügen, aus denen alles übrige fließt, offenbar zu machen. Sind aber diese Sprachlehren selbst Täuschung und Irrthum; so ist der Beweis schon geführt, welche Frucht sie in unsern Schulen bringen und wie sie die von selbst treibenden Knospen abstoßen statt zu erschließen..... Gibt es folglich keine Grammatik der einheimischen Sprache für Schulen und Hausbedarf, keinen seichten Auszug der einfachsten und ebendarum wunderbarsten Elemente, deren jedes ein unübersehliches Alter bis auf seine heutige Gestalt zurückgelegt hat; so kann das grammatische Studium kein anderes, als ein streng wissenschaftliches und zwar der verschiedenen Richtung nach, entweder ein philosophisches, kritisches oder historisches sein."

Man hätte glauben sollen, daß solch ein Wort, von solch einem Manne mit solch einer Kraft der Ueberzeugung ausgesprochen, durchschlagen und den grammatischen Unterricht in der Muttersprache aus allen Schulen unterhalb der Universität wegfegen würde. Statt dessen wird dieser Unterricht überall als einer der nothwendigsten mehr

als je gepflegt, und wird demselben im Gegensatze gegen alle Erfahrung eine besonders bildende Kraft zugeschrieben. Sollen denn diese Knaben und Mädchen alle andre Sprachen, nur die Muttersprache nicht lernen? rufen die pädagogischen Stimmführer des Demos durch die Zeitungen aus; und damit ist für sie und leider auch für viele, die es besser wissen könnten, ausgemachtes Postulat, daß der Jugend ein grammatikalisches System der deutschen Sprache beigebracht werden müsse. Das Allerverderblichste in der Sache ist aber, daß die Volksschullehrer sich dieses Unterrichtsstoffes als ihrer vornehmsten Aufgabe in dem Wahne bemächtigt haben, als ob ihnen dadurch eine wissenschaftliche Thätigkeit zufiele. Diese nun wissen freilich nicht was sie thun; aber diejenigen, welche den jungen Mann auf's Schulamt vorbereiten, könnten und sollten es wissen, daß sie durch so geschulte Lehrer mit J. Grimm zu reden die von selbst treibenden Knospen abstoßen, anstatt sie zu erschließen.

Das Deutsche, nämlich die Syntaxis der Sprache, kann in der Schule nur Sache der Uebung, nicht Gegenstand eines besondern Unterrichts sein. Das Dekliniren und Konjugiren muß allerdings neben den lateinischen Deklinationen und Konjugationen fleißig geübt, und die ganze grammatische Terminologie, durchweg mit den Benennungen der lateinischen Grammatik, muß am Deutschen eingeübt werden.

Ein der Fassungskraft des Alters angemessenes Lesebuch geschichtlichen Inhaltes soll zunächst dazu dienen, die Schüler im richtigen Lesen und im Sprechen zu üben, und

sie durch Vergleichung mit dem Lateinischen in die allgemeine Sprachlehre einzuleiten. Es gibt wenige Lehrer, welche eine fortwährende Aufmerksamkeit darauf verwenden, daß ihre Schüler deutlich sprechen und ohne Stocken und Stottern und mit richtiger Betonung ohne Affektation lesen lernen. Man dringt meistens und mit großem Unrecht auf schnelles Lesen; wovon die Folge ist, daß man selten auch ältere Schüler ohne Fehler lesen hört. Und doch ist das richtig Lesen nicht nur an sich, sondern auch darum wichtig, weil es zum Verstehen nothwendig und die Probe des Verstehens ist. Viele, die öffentlich zu sprechen haben, würden auch besser sprechen, wenn man sie richtig lesen gelehrt hätte. Die wenigsten Schüler denken das, was sie gerade lesen; und dazu muß der Lehrer den Schüler anhalten. Auf die Schüler, welche in Folge natürlicher Mängel des Sprachorgans oder aus Trägheit und wegen falscher Angewöhnung immer von Neuem fehlen, muß der Lehrer besonders aufmerksam sein. Das richtige Lesen ist eines der Dinge, die man in der Schule erzwingen kann und soll. Wie zum richtig Lesen, so wird das Lesebuch — freilich aber auch jeder andre Lehrstoff — dazu angewendet, daß der Schüler sprechen lerne. Die natürliche Trägheit ist dem guten, lauten, deutlichen und vollständigen Sprechen überaus hinderlich; und derselbe Schüler, welcher eine deutsche Periode frischweg abliest, oder eine lateinische ohne Anstoß in's Deutsche übersetzt, will in der Regel nicht daran, etwas Gedachtes oder Erlerntes in einem selbst gebildeten Satze auszusprechen, sondern gibt aufgerufen oder gefragt wo möglich nur ganz

unvollständige Antworten. Das muß der Lehrer durch ausharrende Geduld durchaus überwinden, indem er den Schüchternen Muth zum Sprechen macht und die Flüchtigen nöthigt, ihre Gedanken zusammenzunehmen. Das Lesebuch ist besonders dazu anzuwenden, indem man die Schüler anhält, über Gelesenes in kleinen Partieen Rechenschaft zu geben. Dabei muß sich aber der Lehrer bemühen, selbst so zu fragen, daß der Schüler nicht mit einem oder zwei Worten, sondern nur in einem vollständigen Satze antworten kann; eine Art der Beredsamkeit, welche unter den Lehrern gar selten gefunden wird. Mehr Neigung und Geschick habe ich bei manchen Lehrern dazu gefunden, die Behandlung des deutschen Lesebuchs zur Vergleichung der beiden Sprachen, natürlich bloß im Einzelnen und Kleinen, zu benützen. Je mehr der Schüler Latein lernt, desto mehr kann man die Eigenthümlichkeiten beider Sprachen vergleichen, und so demselben die Natur und Art seiner Sprache zum Bewußtsein bringen, die er ohne eine solche Vergleichung niemals erkennen wird. So können Vergleichungen angestellt werden hinsichtlich des Artikels, des genus (im Plural z. B.), der tempora, wie des aoristischen Gebrauchs des deutschen Imperfekts, des deutschen und des lateinischen Adverbs, seiner Gestaltung und seiner Stellung im Satze, der verschiedenen Bildung der tempora, des generis verbi, der unregelmäßigen Steigerung der Adjektive und Adverbien, der Rektion der Präpositionen und Konjunktionen, des Periodenbaues u. s. w. Diese Uebung fordert aber eine ernstliche Vorbereitung des Lehrers, wie die der Exposition und Komposition. Gehörig

angestellt wird man sie für beide Sprachen gleich fruchtbar finden.

Neben den mündlichen Uebungen am Lesebuch gehen die schriftlichen her. Da wo eine fremde Sprache gelehrt wird, und sonach Uebersetzungen aus derselben geschrieben werden, bedarf es in Wahrheit keiner abgesonderten schriftlichen Uebungen der Muttersprache. Es wird sich aber nach den Meinungen, die heute noch die Schule beherrschen, kein Lehrer der lateinischen Schule der Verpflichtung zu solchen besondern Uebungen entziehen können. Diese werden in den ersten Jahren vorzugsweise in orthographischen Uebungen bestehen. Der Lehrer diktirt, läßt bald von diesem bald von jenem Schüler während des Schreibens das eine und andre Wort vorbuchstabiren, oder fragt auch nach der Schreibung einzelner Wörter, Silben und Buchstaben; gibt das einemal die Interpunktion an und läßt sie das andremal erst finden und setzen, wenn eine Periode diktirt ist; und wechselt überhaupt möglichst in der Form dieser Uebung, um die Schüler regsam zu erhalten. Ebendarum muß er sich immer um neue Stoffe zu Diktaten bemühen, welche die Schüler ansprechen können. Man muß ja nicht glauben, daß irgend ein leeres Gerede gut genug für das kindliche Alter sei. Später übt man die Schüler durch schriftliche Reproduktion des mündlich Mitgetheilten oder Gelesenen oder Uebersetzten. Es sollte dem Schüler niemals eigene Erfindung (Produktion) zugemuthet werden, was z. B. da geschieht, wo man verlangt, daß die Schüler eigene Aufsätze, etwa über Sprichwörter, machen oder über fingirte Anlässe Briefe schreiben. So wichtig

es ist, die Schüler zum Sprechen anzuhalten, so sorgsam müssen wir alles vermeiden, was sie zum Schwatzen veranlassen könnte.

Die Erziehung beim Unterrichten.

§. 1. Durch Gewöhnung.

Das Ziel aller Erziehung ist zwar die Ordnung der Neigungen und die Richtung der Seele auf das Wahre und Gute; aber nicht einmal in der Familie und bei der Einzelerziehung ist dieses Ziel zu erreichen ohne die äußere Gewöhnung, ohne Nöthigung des Menschen zum Einhalten der äußern Ordnung, geschweige denn in der Schule, wobei allerdings kein vernünftiger Lehrer seiner Pflicht als Erzieher meinen wird genügt zu haben, wenn er die äußere Ordnung in seiner Schule herstellt und einhält. Diese wird für ihn nur eines der Mittel sein, wodurch er die Neigungen seiner Schüler zu ordnen und deren Gemüth auf das Wahre und Gute hinzuleiten bemüht ist. Man kann die Thätigkeit, welche der Lehrer in dieser Hinsicht auszuüben hat, das Einhalten der Hausordnung benennen, wozu besonders gehört, daß die zum Anfang und zum Schlusse der Lehrstunden gesetzten Zeiten genau eingehalten werden. Der Anfang der Lehrstunden soll mit dem Glockenschlage geschehen, und Lehrer und Schüler fünf Minuten vor demselben auf dem Platze sein. Das zweite ist genaue Einhaltung des Stundenplanes seinem Inhalt nach. Daneben aber gibt es vieles im Geschäfte

des Schulhaltens, das zur äußern Ordnung gehört, und ebenso im Thun und Lassen der Schüler, auf was der Lehrer zum Zwecke ihrer Gewöhnung zur Ordnung achten muß. Der Lehrer soll seine Schüler nicht nach der Lokation, sondern je nach ihrem Bedürfnisse genauerer und unausgesetzter Beaufsichtigung sitzen lassen. Es ist ein Vorwurf für den Lehrer (soferne er schon lange genug in seiner Schule ist, um Ordnung gestiftet haben zu können), wenn seine Schüler lärmend und lachend und mit Possen in's Schulzimmer herein kommen, oder auch in so ungenirter Weise weggehen; wenn sie ihre Mützen erst während des Eintretens in die Thüre, oder gar erst nach demselben abnehmen, vor dem Unterricht statt ihre Plätze einzunehmen, im Schulzimmer herum gehen oder stehen, aus dem Fenster sehen, über die Bänke steigen, und zum Anfang des Unterrichts erst angewiesen werden müssen, das Material der bevorstehenden Lehrstunde vor sich zu nehmen; wenn die Schüler während des Unterrichts herumgaffen, plaudern oder spielen; wenn sie das Einflüstern sich nicht abgewöhnen lassen. Die absolute Stille während des Unterrichts muß erzwungen werden. Das aber muß man begünstigen und befördern, daß die Schüler über das, was eben im Unterricht vorkommt, Fragen an den Lehrer richten. Ferner ist's ein Vorwurf für den Lehrer, wenn diejenigen Schüler, welchen der Lehrer ein Amt, z. B. das Eingießen der Dinte, das Reinigen der schwarzen Tafel u. dgl. übertragen hat, noch besondern Befehl zur Verrichtung ihres Geschäfts erwarten; wenn Bücher und anderes Material, das die Schüler brauchen, vielfäl-

tig vergessen werden; wenn die Schüler wiederholt schlechtes und schmutziges Material mitbringen, oder selbst öfters ungewaschen, ungekämmt, mit unreinen Kleidern oder Schuhen herkommen, wenn sie da sitzen, wo sie stehen sollen, krumm oder gebückt sitzen oder stehen, wenn sie ihm gegenüber die ganz gemeine plebejische Mundart gebrauchen; wenn sie ohne eine wenn auch stumme Begrüßung aus der Schule weggehen.

§. 2. Durch negative Einwirkung auf die Schüler.

Der gesammte Unterricht muß so beschaffen sein, daß durch denselben die Willenskraft des Schülers gestärkt und sein Wollen geläutert werden kann. Der Schüler muß aus der Schule die Empfindung davon mitnehmen, daß der Lehrer ihm ein Seelsorger gewesen sei, daß dieser einen bessern Menschen aus ihm habe machen wollen. Den meisten Schülern wird dieser Eindruck erst später zum Bewußtsein kommen; aber diejenigen, welche zu Hause eine bessere Erziehung genießen, müssen auch noch in der Schule selbst vom Lehrer den Eindruck empfangen können, daß seine Willenskraft ihnen gegen die Schwachheit ihres eigenen Willens, gegen ihre Trägheit und Zerstreuung zu Hilfe komme. Es wird vornehmlich die Aufgabe der Erziehung in der Schule sein, den Anfängen und dem Fortgang unsittlicher Neigungen, zu deren Wahrnehmung jede Schule Gelegenheit bietet, in der rechten Weise entgegenzuarbeiten. Dabei werden wir bei jedem Schüler auf den tiefsten und letzten Grund des Uebels zu kommen suchen, da man sekundären sittlichen Schäden nicht unmittelbar, sondern nur

durch kluge Behandlung der primitiven begegnen kann. So ist die Lügenhaftigkeit ein der Zeit nach sekundäres (freilich der Verschuldung nach mit das größte) Uebel, Hochmuth und Trägheit aber ist primitiv und allermeist Quelle des Lügens; weßhalb ich den lügenhaften Schüler vom Lügen nur dann abbringen werde, wenn ich seinen Hochmuth und seine Trägheit mit Erfolg bekämpfe.

Das seiner Wirkung nach verderblichste Uebel in der Schule ist die Inficirung der Einbildungskraft mit unreinen Bildern. Die Neugierde schon des Kindes richtet sich leicht auf geschlechtliche Dinge, und Bilder der Nacktheit (wogegen unsre Polizei meist vollkommen gleichgiltig ist), unsaubere Redensarten, unzüchtige Verse reizen schon im Kinde, und zwar bei beiden Geschlechtern, die Geschlechtslust auf; wobei man nicht irre gehen wird, wenn man dem Genusse des Kaffees und Thees einen großen, vielleicht den Hauptantheil an der frühzeitigen Nervenreizbarkeit des nachwachsenden Geschlechtes beimißt. Hiedurch wird der gemeinsame Unterricht, welcher an sich die größte Wohlthat für die Jugend ist, in jeder Schule gefahrbringend für die Sittlichkeit, da die Verunreinigung der Einbildungskraft schnell und vom Lehrer unbemerkt sich verbreitet. Es ist darum heilige Pflicht des Lehrers, zu allererst im Unterricht alles ferne zu halten, was die Einbildungskraft verunreinigen könnte, und, wo im Unterrichte selbst geschlechtliche Dinge vorkommen, mit dem Ernste und der Scheue davon zu sprechen, welche seinen eigenen keuschen Sinn erkennen lassen. Sodann aber muß er auf das Bezeugen der Schüler in und außer der Schule, na-

mentlich auch auf ihr Sprechen und Thun da, wo sie unter sich sind, und bei der Befriedigung der natürlichen Bedürfnisse, zwischen den Schulstunden, insbesondere auch auf die Haltung der Hände während des Unterrichts wohl Acht geben; wo Mittheilungen unreiner Redensarten und Verse stattgefunden haben, mit kluger Strenge einschreiten, die weitere Verbreitung abzuschneiden suchen, und mit den Eltern derjenigen vertraulich verkehren, bei welchen ein Anfang der Verunreinigung entdeckt worden ist. Wenn aber das Uebel bereits dermaßen angewachsen ist, daß die einen und die andern Schüler in die Sünde der Selbstbefleckung hineingerathen sind, so muß die augenblickliche Entfernung solcher Knaben aus der Schule bewerkstelligt werden, darum, weil bei allen in solcher Weise Inficirten sich die unselige Neigung vorfindet, andre zu derselben Sünde zu verführen, und weil diejenigen, welche noch auf halbem Weg zu jener Versündigung stehen, nur durch den Schrecken, den die Entfernung eines Schuldigen verbreitet, zur Besinnung gebracht werden können. Es ist aber räthlich, die Entfernung ohne Rumor in's Werk zu setzen: der Eindruck auf die andern Schüler wird dadurch nicht vereitelt, da alle Schüler immer mehr von einander wissen, als der Lehrer. Ist aber nicht bewiesen, sondern nur große Wahrscheinlichkeit vorhanden, daß ein Schüler sich durch Selbstbefleckung versündige, so muß der Lehrer die Sache als ein Geheimniß zwischen ihm einerseits und dem Schüler und dessen Eltern andrerseits mit der größten Vorsicht behandeln, und den Schüler unter vier Augen ohne Anwendung des Schreckens zum Bekenntniß zu brin-

gen suchen. Wenn er bekennt, so ist Hoffnung vorhanden, daß er frei werden könne. Es bringt aber diese Sünde fast mehr als jede andere einen ganz unglaublichen Grad von Lügenhaftigkeit mit sich. Es ist das Wahrscheinlichere, daß auch derjenige leugne, von dessen Inficirung der Lehrer nahezu überzeugt ist. Hier muß dann allerdings die ernstlichste Bedrohung — die mit augenblicklicher Ausweisung — für den Fall angewandt werden, daß die Versündigung des Schülers doch noch offenbar würde, besonders durch versuchte Verführung andrer. Dabei wird der Lehrer, welcher den einen oder andern wohlerzogenen, in seiner Art schon reiferen Schüler in seiner Klasse hat, einen solchen, und wenn er zwei oder drei der Art hat, um so besser mehrere, im Vertrauen beauftragen, nicht zwar nach Versündigungen anderer zu spähen und dieselben anzuzeigen, aber unter ihren Mitschülern selbst ein freies und muthiges Zeugniß über das abzulegen, was recht oder unrecht ist. Hat aber der Lehrer Ursache, das Einnisten oder die Verbreitung des Uebels in seiner Schule zu fürchten, ohne daß er bestimmte Indicien über dessen wirkliches Vorhandensein hat, z. B. in dem Falle, daß Vergehungen derselben Art in einer andern Klasse der Anstalt vorgekommen sind, so muß er allerdings, und nicht nur einmal, vor allen über die Pflicht der Schamhaftigkeit und über die schwere Versündigung derjenigen sprechen, welche in Gedanken und Worten sich gegen dieselbe verfehlen; wie denn der Religionsunterricht auch ohne besondre Veranlassungen ihn von selbst darauf führen wird.

Es gilt aber ganz besonders hier die von Horaz im ästhetischen Sinne A. P. 335 gegebene Regel: Quidquid praecipies, esto brevis. Wie verbreitet unter der deutschen Jugend das Seelen und Leiber verderbende Uebel der Selbstbefleckung sei, beweist unter Andrem der ungeheuer große Verschluß eines Werkes, das gegen diese Sünde und ihre Folgen Schutz zu geben verspricht. — Vgl. Num. 5 des ersten Anhangs.

Das die Erziehung im Unterricht zunächst am meisten gefährdende Uebel ist die Lügenhaftigkeit, welche in unsrer Zeit sowohl im öffentlichen Leben, als im Verkehre und in der Gesellschaft, wie in den Häusern auf bedenkliche Weise angewachsen ist, und darum den Lehrer desto mehr zu unausgesetzter Aufmerksamkeit verpflichtet. Neigung zur Unwahrhaftigkeit ist bei allen Kindern vorhanden neben der Unduldsamkeit gegen die Unwahrheit andrer, da auch das Kind schon ein Unrecht von dem zu erleiden meint, der es mit Unwahrheit berichtet, der es hintergangen hat. Man muß daher gerade in diesem Stücke dem Schüler den Bibelspruch: Was du nicht willst ꝛc. immer von Neuem vorhalten und im Einzelnen deutlich machen, ihn zur Selbsterkenntniß in Ansehung seiner Unwahrhaftigkeit, wie in Ansehung der Trägheit und des Hochmuths hinleiten, welche beide gewöhnlich zur wirklichen Lüge antreiben. Dabei muß man durch Vorstellungen und durch ernstliches Einschreiten zeigen, wie unrecht nicht nur, sondern auch wie unklug das Lügen sei, indem man sich die Mühe nicht verdrießen läßt, den Lügner vor seinen Mitschülern ganz aufzudecken. Denn die

Beschämung, mit welcher man sonst sparsam umgehen muß, ist bei Versündigungen gegen die Wahrhaftigkeit ganz am rechten Orte. Je mehr Unbescheidenheit bei der Lüge ist, desto stärker muß die Beschämung sein. Uebrigens wird der Lehrer sich namentlich auch darüber wiederholt erklären müssen, daß Ausreden ebenfalls Lügen seien. Da solche, wie auch positive Lügen bei Schülern meist von der Furcht oder der Scham ausgehen, so muß es konstante Praxis in der Schule sein, daß jedes Vergehen gelinder behandelt werde, wenn der Schüler ein freiwilliges Geständniß ablegt. — Die indirekte Bekämpfung der Neigung zur Unwahrhaftigkeit ist aber im Allgemeinen wirksamer, als die unmittelbare. Dazu gehört, daß der Lehrer selbst in der Ausübung seines Berufes und in seinem ganzen Leben auf die Pflege des Scheins ganz und gar verzichte, Verstöße, die ihm begegnen, gerne erkenne — was die Meisten als unverträglich mit ihrer Würde nicht thun — und solche von Oben gegebene Einrichtungen (z. B. bei Prüfungen), die zur Pflege des Scheins einladen, nach Möglichkeit unschädlich mache. Je mehr aber der Lehrer durch die Anstrengung, die er sich selbst in und außer der Schule auferlegt, die Schüler in das rechte Arbeiten und in die Aufmerksamkeit hineintreibt, und sie so des Träumens entwöhnt, desto seltener wird die Schüler die Versuchung zur Unwahrhaftigkeit ankommen.

Der Hochmuth und die Einbildung, aus welcher die Eitelkeit erwächst, ist eine nicht minder reiche Quelle der Unwahrhaftigkeit, als die Trägheit. Der Hochmuth

äußert sich durch Ueberhebung gegen Jüngere, Schwächere, oft durch Stolz wegen der höheren Schule oder Schulklasse, wegen des Standes der Eltern, oft als wirklicher Adelsstolz. Hier muß der Lehrer immer wieder von Neuem zeigen, wie große Unwahrheit und wie viele Thorheit im Stolze wohne; muß dem Schüler zur Selbsterkenntniß zu helfen suchen, und wenn derselbe z. B. sich gegen jüngere Schüler ungebärdig stellt, ihn immer wieder fragen, wie es ihm zu Muthe sein würde, wenn ältere und stärkere Schüler ihm so begegneten, wie er den jüngern. Die Besprechung mit dem Schüler, dem der Lehrer wider seinen Hochmuth beistehen will, wird meist vertraulich sein müssen; doch werden Demüthigungen in Gegenwart der Andern nicht immer vermieden werden können; und es wird der Lehrer Zustimmung und Beihilfe genug in seiner Klasse finden, da der Hochmüthige an sich im Kriegsstande gegen Seinesgleichen ist. Am wenigsten aber wird ein hochmüthiger Lehrer dazu gemacht sein, einen hochmüthigen Schüler zu bekehren. Noch schwieriger als der Hochmuth ist die Eitelkeit zu behandeln, schon deßwegen, weil diese von manchen Eltern als etwas Unschuldiges, ja in gewisser Hinsicht oft Heilsames, angesehen wird. Sie ist aber, was man besonders an alt gewordenen eiteln Männern sehen kann, im Grunde noch unwahrhaftiger als der Hochmuth, weil sie noch mehr auf den Schein ausgeht, und dem Menschen niemals zuläßt, irgend eine Thätigkeit mit reinem Pflichteifer und wirklicher Liebe zur Sache zu ergreifen, sondern der Mensch wie durch eine dämonische Gewalt genöthigt wird, alles

gleichsam vor dem Spiegel zu verrichten, und sich vorzustellen, welch eine gute Figur er dabei mache. Es wird auch hier bloß durch Förderung der Selbsterkenntniß zu helfen sein.

Ebenso wird der Lehrer nicht selten dem Neide und der Unverträglichkeit, da und dort sogar der Händelsucht begegnen müssen.

§. 3. Strafen. Belohnungen.

Die mit dem Lehramt nothwendig verbundene Uebung des Strafamts könnte man Uebung der Schulzucht im engeren Sinne, wie die besprochene negative Einwirkung auf die Schüler Schulzucht im weiteren Sinne nennen. Gestraft müssen werden nur Vergehungen, und zwar solche, die eine unsittliche Richtung des Schülers kundgeben. Zweck der Bestrafung in der Schule, wie in der bürgerlichen Gesellschaft ist die Herstellung der durch Vergehungen verletzten sittlichen Ordnung, durch welche die Gesellschaft besteht, und der Grad der Strafe ist lediglich nach dem Grade der Vergehung zu bemessen. Bei'm modus der Strafe aber fordert die disciplinäre Stellung des Lehrers ein andres Verfahren, als der Beruf des Richters: im Strafmodus muß er den sittlichen Eindruck der Bestrafung auf den schuldig gewordenen, und auf die andern Schüler vor Augen haben. Er wird z. B. den Trotz und Ungehorsam eines ihm erst anvertrauten, vorher ungezähmten Knaben in andrer Weise bestrafen, als die Widersetzlichkeit und den Eigensinn eines in der Schule schon eingewöhnten Schülers. Das suum cuique ist ein an-

deres in der Schule, als im Gerichte. Ein bloß polizeiliches Verfahren bringt ganz unsittliche, dem Zweck der Erziehung feindliche Wirkungen hervor. Ebendarum darf die Entrüstung, wesentlich verschieden von rohen Zornesausbrüchen, bei Bestrafungen nicht fehlen; worin auch der Grund davon liegt, daß der Lehrer selbst, nicht durch einen andern, strafen muß, die Fälle ausgenommen, wo er persönlich beleidigt worden ist; und daß die Strafe der Vergehung so schnell wie möglich folgen soll. Die Ausweisung aus der Schule als Strafe des höchsten Grades wird selten anzuwenden sein, immer aber bei'm Diebstahl und bei Vergehungen gegen die Schamhaftigkeit, welche ein großes Aergerniß geben. Strafen niederern Grades, wie Stehenlassen (statt des Sitzens), räumliche Trennung von den andern Schülern, Anweisung eines unteren Platzes in der Lokation, werden, wenn der Lehrer sich aller Willkürlichkeit enthält und die rechte Gewalt über die Gemüther seiner Schüler hat, in den meisten Fällen genügen. Außerordentliche Arbeiten für die Schule zur Strafe aufzugeben ist nicht räthlich, weil wir uns hüten müssen, die Arbeit zu einer Plage für den Schüler zu machen; wogegen es ganz natürlich und billig ist, daß der Schüler eine gewissenlos gemachte Arbeit von Neuem fertigen muß. Bei'm Einsperren im Schulzimmer, was man in Norddeutschland das Nachsitzen nennt, ist die Neigung zu heimlichen Sünden zu fürchten, wo mehrere zugleich eingesperrt werden; oft auch, wo nur einer. Das Knieenlassen kann unheilbare Schäden an den Knieen herbeiführen. Ohrfeigen zu appliciren werden unsre Lehrer durch die bestehende Schul-

ordnung abgemahnt. Es kann auch der Lehrer, der in der Hitze schlägt, besonders wenn seine Hand starke Knochen hat, dem Schüler großen Schaden anthun. Mit Schlägen muß man äußerst sparsam umgehen. Die Schüler müssen wissen, daß sie für gewisse Grade der Vergehung unfehlbar Schläge zu gewarten haben. Aber wohlgesittete und fleißige Schüler müssen auch dessen gewiß sein, daß sie von Schlägen nicht bedroht seien. Uebrigens unterscheiden auch die Schüler selbst zwischen Schlägen auf die Hände und Schlägen auf den Rücken, indem sie jene nicht für entehrend ansehen.

Im Gegensatze zu den Schulstrafen stehen die Schulprämien, welche darum nicht eigentlich als Uebung der Schulzucht angesehen werden können, weil sie nicht im mindesten dazu beitragen, daß der Schüler erzogen, d. i., daß er gebessert werde, sondern vielmehr dazu dienen, die Schüler und deren Eltern mit unvernünftigem Dünkel anzufüllen. Was der Mensch sich selbst erweist, sollte niemals belohnt werden. Luc. 17, 10 wird ohnedies ausgesprochen, daß der Mensch niemals mehr leisten könne, als wozu er verpflichtet ist. Es ist auch gegen alle Psychologie, zu meinen, der belobte und belohnte Mensch werde nach empfangenem Lobe und Lohne seine Sache noch besser machen, als vor demselben. Der Ehrgeiz, eine ganz verwerfliche Leidenschaft, wird freilich gestachelt; aber im Durchschnitt und an sich wirkt Lob und Lohn eigentlich nur so viel, daß der Mensch meint, jetzt genug gethan zu haben. Da es aber in der Macht des Lehrers nicht steht, Preise, wo sie bestehen, abzuschaffen, so muß er durch die

strengste Gerechtigkeit in der Prädicirung der Preiswürdigkeit und durch seine unumwundene Erklärung vor den Schülern über den Unwerth der Schulprämien die sittlichen Nachtheile der Sache möglichst abzuwenden suchen.

B. Im Gymnasium.

§. 1.

Nehmen wir an, das es Aufgabe des Schülers sei, in der Beschäftigung mit den Alten sich den lateinischen und griechischen Sprachschatz soweit anzueignen, und zugleich in diesem unausgesetzten Verkehre mit den Klassikern seiner Muttersprache soweit mächtig zu werden, als dies bei mittlerer Begabung und bei redlichem Fleiße des Schülers und des Lehrers geschehen kann; daß ferner der Schüler an den Klassikern seinen Wahrheitssinn schärfen und seine Empfindung regeln und bilden soll: so fragt sich's ohne Zweifel zuerst, was der Lehrer zu thun habe, damit es dem Schüler gelinge, diese seine Aufgaben zu lösen. Denn außer diesen Früchten des klassischen Unterrichts muß der Schüler noch andre gleich wichtige aus dem Gymnasium auf die Universität mitbringen, wenn er wohl vorbereitet die akademischen Studien beginnen soll. Aber das Erwachsen dieser Früchte aus dem klassischen Unterrichte hängt lediglich davon ab, daß der Schüler der alten Sprachen wie seiner Muttersprache so mächtig, daß sein Wahrheitssinn so geschärft und seine Empfindung so geregelt

und so gebildet werde, als dies in jedem Stadium des Lehrgangs erreichbar ist. Und so wird denn zunächst gefragt werden, ob im Gymnasium eine Art von Lehr- und Lernthätigkeit vorhanden sei, welche dazu angethan ist, des Schülers Gewalt über die Sprache zu mehren und zugleich seinen Wahrheitssinn zu schärfen und seine Empfindung auszubilden und zu regeln. Ich glaube nicht nur, sondern weiß es, daß das Uebersetzen, zunächst das aus der alten in die Muttersprache, diese Zwecke in höherem Grade erfüllen kann, als irgend eine andere geistige Beschäftigung des Lehrers und des Schülers, soferne als wahr anerkannt wird, daß jede Disciplin desto größern pädagogischen Werth hat, je größer ihre Anlage ist, die Selbstthätigkeit des Schülers zu erwecken und zu steigern.

§. 2.

In welcher Verfassung nun der Geist und das Gemüth des Lehrers sein solle, wo er übersetzen läßt, das wird hier nicht im Besondern nachzuweisen sein, wohl aber, welches Verfahren des Lehrers im Unterricht die Hoffnung gewähre, daß mit dem Uebersetzen das erreicht werde, was man davon erwartet. Was muß der Lehrer dem Schüler bieten, damit das Uebersetzen fruchtbar werde? Ohne Zweifel zunächst die Erklärung des Autors, welcher übersetzt werden soll. Hier scheinen denn manche auf eine vorgängige übersichtliche Erklärung, nämlich auf Einleitungen, allzugroßen Werth zu legen. Ich kann in diesem Stücke meinem sel. Freunde Nägelsbach nicht beistimmen,

welcher behauptet, es gehöre zu Cäsars Bellum Gallicum ein historisch-politisch-geographischer Ueberblick; der Zustand Galliens, die Absicht Cäsars bei seinem gallischen Kriege müsse auseinandergesetzt werden. Deßgleichen seien bei Xenophons Anabasis die Zustände Persiens, dann der Zustand Griechenlands seit 404 zu beachten. Meiner Erfahrung nach ist es weit fruchtbarer, bei Gelegenheiten, die das Lesen des Autors darbietet, die Zeitgeschichte zur Erklärung beizuziehen, als eine Darstellung derselben dem Lesen vorangehen zu lassen. Nicht einmal das kann ich zugeben, was S. 39 der Nägelsbach'schen Vorlesungen steht, daß der Inhalt des Autors die Hauptsache sei. An Cäsars Kommentarien soll der Schüler zunächst Latein, an der Anabasis soll er Griechisch lernen. — Ein verstorbener, mir befreundeter grundgelehrter Mann hat als Lehrer an einem unsrer niedern Seminare zu paulinischen Briefen von vier oder sechs Kapiteln Einleitungen diktirt, welche in den Manuskripten der Zöglinge acht und mehr Bogen ausfüllten, wovon sodann, da der Kommentar nicht minder weitläufig ausfiel, die nothwendige Folge war, daß die Schüler, mit den auswendigen Dingen überschüttet, von dem Gehalte des Briefes gar nichts merken oder aufnehmen konnten. Hier wie so oft im gelehrten und im ungelehrten Unterricht verfährt der Lehrer so, wie wenn der Schüler schon wissen sollte, was erst zu lernen wäre, und ignorirt gänzlich den Standpunkt, auf welchem der Schüler wirklich steht. Es sollte, wenn je eine Einleitung nöthig erachtet wird, in derselben nichts weiter gegeben werden, als wenige Notizen über die Persönlich-

keit des Autors, und doch ja keine Urtheile über seinen Geist oder über die Kunst seiner Kompositionen; auch über die Eigenthümlichkeit seiner Sprache sollte erst da etwas gesagt werden, wo der Schüler selbst einen Eindruck von derselben hat empfangen können.

§. 3.

Da wo ich selbst als Schüler und als Lehrer am Unterrichte theilnahm, war es durchgängiger Brauch, die lateinischen und griechischen Stellen, die eben vorlagen, frischweg übersetzen zu lassen, und das Unrichtige in der Uebersetzung während und zwischen derselben zu verbessern und dabei, wo der Schüler im Uebersetzen stockte, nachzuhelfen, sodann, wo es dem Lehrer eben nur um das Abwickeln seines Pensums zu thun war, mit dem Rufe Sequens die nächste Periode in gleicher Weise und so fort übersetzen zu lassen, um dann in der folgenden Stunde das Uebersetzte zu wiederholen und das nächste Pensum ebenso vorzunehmen. Wo aber der Lehrer wollte, daß die Schüler an der Uebersetzung auch etwas merkten und lernten, da pflegte er, wenn eine Periode übersetzt war, allerlei Fragen und Erklärungen folgen zu lassen, jene offenbar, um sich zu überzeugen, ob der Schüler das Uebersetzte verstanden habe, und die Erklärungen — wozu? Ich wußte das selbst nicht zu der Zeit, in welcher ich, der alten Spur nachgehend, die Exposition in derselben Weise behandelt habe. Nägelsbach nimmt, ich weiß nicht auf welche Beobachtungen gestützt, an, daß diese Art der Behandlung der Autoren antiquirt sei: „Uebersetzung und Erklärung

war gänzlich auseinandergefallen; man übersetzte zuerst ein Kapitel, dann gieng man an's notulas adspergere, d. h. grammatische Exkurse oder glossatorische Erklärungen." Es sind wohl mehr als vierzig Jahre, daß ein Wort von einem mir unbekannten Philologen in der alten Jena'schen Literaturzeitung mich über die Unvernunft dieser Lehrweise aufklärte; ich erinnere mich der Ausdrücke nicht mehr; der Sinn war der, welchen Nägelsbach so gefaßt hat: „Die Uebersetzung ist die Probe und die Blüthe des Verständnisses." Wenn der Schüler durch die Uebersetzung beweisen soll, daß er die vorliegende Stelle verstanden habe, so muß er ja dieselbe entweder durch sich selbst oder durch die Erklärung von Seiten des Lehrers verstanden haben; und wenn das Letztere, so muß die Erklärung nicht nachfolgen, sondern vorangehen. Freilich gibt es Erklärungen genug, z. B. über den Gedankengang und Zusammenhang, welchen das Verständniß des Einzelnen vorangehen muß; aber eben das Einzelne dem Verständnisse erst da eröffnen zu wollen, wo der Schüler durch das Uebersetzen sein Verstandenhaben bezeugt, ist in hohem Grade widersinnig. Man kann auch kaum bei'm Inspiciren des Unterrichts eine unangenehmere Scene treffen, als ein Uebersetzen, immer wieder unterbrochen durch das Stocken und Stottern des Schülers und die Berichtigungen und den Tadel des Lehrers; wodurch dasjenige, was eine fortwährende heilsame Uebung in denkendem Vortrage sein sollte, nur zum Zerrbilde eines Dialogs wird. Wenn das Uebersetzen auch nur als fortgehende Redeübung betrachtet wird, sollten wir schon darum durch Erklärung

des Einzelnen vor dem Uebersetzen Sorge dafür tragen, daß der Schüler seine Periode ohne Stocken in einem Zuge übersetzen könne. Oder wie sollte der übersetzende Schüler selbst, und wie sollten die zuhörenden Schüler anders als so Wahres und Schönes bei'm Uebersetzen fühlen können?

§. 4.

Alles was nöthig ist, damit der Schüler die vorliegende Stelle ganz verstehe, muß vor dem Uebersetzen vom Lehrer durch Frage oder Mittheilung beigebracht werden, wodurch, wenn der Lehrer sein Handwerk versteht, das Uebersetzen viel rascher von Statten geht, als bei jenen Alterkationen, die meiner Erfahrung nach ihr herkömmliches Recht noch in vielen Lehranstalten behaupten. Der Lehrer muß voraus erklären, was der Schüler nicht bei der Vorbereitung selbst hat finden können. Denn diese vorgängige Erklärung muß zugleich eine ernste Kontrole für die Vorbereitung abgeben: und die Vorbereitung, und zwar schriftliche, ist eine der Sachen, die wir erzwingen müssen, wenn wir im Unterricht etwas ausrichten wollen. Je jünger die Klasse, desto kleiner müssen die Abschnitte sein, die man erklärt und nachher übersetzen läßt. Hat aber die lateinische Schule in diesem Stücke gehörig vorgearbeitet, d. h. das Ihrige gethan, um die Aufmerksamkeit zu stärken, so wird man, bevor die Schüler in Prima übergehen, ihnen schon zumuthen können, die Erklärung und Uebersetzung größerer Abschnitte sich ohne die Hilfe des Nachschreibens zu merken.

§. 5.

Ich möchte wohl, daß Döderlein, der Meister im Erklären und Uebersetzen — obwohl in jenem sein Scharfsinn bisweilen allzufein geworden ist — lieber sein Verfahren bei'm Erklären bis in's Einzelne und nach der verschiedenen Eigenthümlichkeit der bedeutendsten Autoren dargestellt, als jenes Wort im Anhang zu den Oeffentlichen Reden S. 277 ausgesprochen hätte: „Jede vollständige Interpretation oder Erläuterung eines Schriftwerkes muß eine vierfache sein, 1. eine sprachliche, 2. eine historische, 3. eine logische, 4. eine ästhetische.“ Denn Döderlein hat damit freilich nicht gesagt — was ja seinem ganzen Wesen widerstand — daß der Lehrer zu jeder Stelle in seinem Cicero oder Horaz diese vierfache Interpretation beibringen solle; aber diejenigen unter den philologischen Lehrern, denen ihre Scholien mehr werth sind, als der Autor, werden wohl sich auf Döderlein's Autorität berufen, um in ihrer Liebhaberei beharren zu dürfen. Wenn sodann Döderlein weiter anfügt: „In der Praxis dürfen diese vier Arten nicht getrennt erscheinen; man muß sie als vier Seiten betrachten, die man an einem Ganzen unterscheiden kann, aber nicht als vier Theile, aus welchen ein Ganzes zusammengesetzt wäre“ — so kann er damit nur die dem Uebersetzen nachfolgende Interpretation gemeint haben. Ich bin der Ueberzeugung, daß die sprachliche und geschichtliche Interpretation durchaus vorangehen müsse, und zwar in aller Kürze, ohne jedes Bestreben, hier, bei'm Uebersetzen, Grammatik oder

Geschichte zu lehren, so daß, wenn das Zeugma zur Erklärung einer Stelle dient, nicht von den Figuren überhaupt geredet, oder wenn eine minder bekannte mythische oder historische Person, wie Hylas, vorkommt, nicht auch der Argonautenzug besprochen wird. Ist aber durch die Erklärung jedes Hinderniß des Verstehens weggeräumt, so lasse man die Schüler übersetzen, indem man sie nöthigt, die ganze Periode in gutem und reinem Deutsch ohne Stocken wiederzugeben. Diese erste Uebersetzung wird immer noch der Berichtigung im Einzelnen bedürfen; worauf der Lehrer wohl daran thun wird, einen zweiten und bei gedehnten und schwierigen Stellen einen dritten Schüler die Uebersetzung wiederholen zu lassen. Ich habe niemals eine Klasse auch von 18—19jährigen Schülern gehabt, bei der nicht diese Wiederholungen nöthig gewesen wären, um die schwachbegabten und zur Zerstreutheit geneigten Schüler zum Aufmerken bei der ersten Uebersetzung zu vermögen. Zum Schlusse des Pensums gebe der Lehrer seine Uebersetzung, die er selbst gemacht hat und fertig im Kopfe mitbringt, und diese seine Uebersetzung lasse er zu Anfang der nächsten Stunde wiederholen. Ich habe meinen Schülern oft gesagt, es sei recht wohl möglich, daß eine andre Uebersetzung der betreffenden Stellen besser wäre, als die meinige; aber sie sollten sich doch Mühe geben, meine Uebersetzung wörtlich wiederholen zu können; denn mit der Anspannung der Aufmerksamkeit auf meine Uebersetzung würden sie sich auf ein fruchtbares Anhören der akademischen Vorlesungen am besten vorbereiten, wogegen das gewöhnliche Nachschreiben ein sehr ungenügender

Behelf sei. Uebrigens sollten auch Dichter nur in Prosa übersetzt werden, da es sich bei diesen Uebersetzungen nur um das Eindringen in den Sinn, nicht um ein sprachliches Kunstwerk handelt, und da das Metrum oft gerade den allein erschöpfenden Ausdruck nicht anwenden läßt. Mag ein begabter Schüler, wenn er eine horazische Ode gründlich verstanden hat, sich nachher in poetischer Nachbildung versuchen, so wird das immerhin eine nützliche Uebung abgeben. Dagegen werden wir bei'm Uebersetzen dem prosaischen Rhythmus und dem Periodenbau eine unausgesetzte Aufmerksamkeit zu widmen haben, so zwar, daß der Schüler sich gewöhnt, auf Ausdruck, Wortstellung und Satzbildung im Deutschen dieselbe Sorgfalt zu verwenden, mit welcher die Alten ihre Sprache behandelt haben. Je mehr Akribie und Geschmack der Lehrer in dem Geschäfte des Uebersetzens an den Tag legt, desto mehr wird sein klassischer Unterricht nicht bloß die Gewalt der Schüler über die Sprache vermehren, sondern auch ihr kritisches Vermögen und damit ihren Wahrheitssinn stärken, und zur Ausbildung ihres Geschmackes, zum Regeln ihrer Empfindung dienen.

§. 6.

Solchen Erfolg wird unser klassischer Unterricht haben, wenn wir das Original ohne weiteres Zuthun von unsrer Seite auf das Gemüth unsrer Schüler wirken lassen; denn die Wahrheit will so gut wie die Schönheit zu allererst empfunden sein, wenn sie dem Geiste dienen soll; und diejenige Wahrheit, welche empfunden wird, kann nicht wie

ein geometrischer Lehrsatz demonstrirt werden. Vielmehr wird jeder Versuch einer Demonstration der Spontaneität des Schülers im Empfinden der Wahrheit hinderlich sein. Wie wollten wir denn etwa dem Schüler die Wahrheit in der Charakterschilderung, welche Livius von dem Censor Cato gegeben hat, nachweisen? oder wie zeigen, daß Homer den Schmerz der Gattin, des Vaters und der Mutter bei'm Anblicke des hingeschleiften Hektor ganz naturgetreu dargestellt habe? Wenn der Schüler die vorliegende Stelle gründlich verstanden und eine getreue und erschöpfende Uebersetzung vernommen oder lieber noch gemacht hat, so muß er den Eindruck der Wahrheit und Schönheit empfangen haben, woferne er überhaupt dafür empfänglich ist. Ich möchte deßwegen die ästhetische Erklärung, welche Döderlein in seinen Reden und Aufsätzen I, S. 252 ff. in Schutz nimmt, zwar nicht gerade für überflüssig erklären, aber, wo der Lehrer eine solche geben will — und überall nöthig und passend ist sie offenbar nicht — als den rechten Ort für dieselbe die Wiederholung größerer Abschnitte bezeichnen, wo nicht schon abgeschlossene Stücke, wie die horazischen Oden, vorliegen. Und auch hier ist die Anregung des Schülers zur schriftlichen Produktion der Mittheilung von Seiten des Lehrers bei Weitem vorzuziehen, da dieser, wie Döderlein sehr gut bemerkt, gar zu leicht in das Wohlgefallen an seinem Bereden der Sachen hineingeräth. Hat der Schüler durch das Erklären und Uebersetzen eine horazische Ode im Einzelnen ganz verstanden, so kann er dahin geleitet werden, die Wahrheit und die Schönheit der Ode selbst aufzufin-

den, wenn ich ihn einlade, die einzelnen Gedanken in ihrem Zusammenhang und mit Auffindung der Mittelglieder zwischen denselben darzustellen, und zwar Prosa schreibend. Ob man wohl damit thue, dem Schüler des Gymnasiums auch der obersten Klassen die Kunst des Dichters in der Komposition, z. B. eines griechischen Drama's, bemerklich zu machen, erscheint mir durchaus zweifelhaft. Der Schüler, welcher gestern die Antigone zu Ende gelesen hat, ist heute und morgen nicht in der Verfassung, ein Urtheil über das Ganze in irgend einer Hinsicht zu erzeugen; und des Lehrers Urtheil anzuhören, oder auch nachzuschreiben — was wird ihm das nützen? Ich fürchte sehr, daß auch die feinsten und scharfsinnigsten Mittheilungen der Art Seitens der Lehrer nur jenem Nachschwatzen förderlich seien, welches die Urtheilskraft abstumpft. Erinnere sich doch der Lehrer hier wie im gesammten Unterricht der Vorgänge in seinem eigenen jugendlichen Geiste! Sogar dem gereiften Manne muß das Kunstwerk in einige Ferne gerückt sein, wenn er im Nachdenken darüber sich eine Vorstellung über Sinn und Tendenz des Ganzen bilden soll: wie ja auch das sinnliche Sehen einen Standpunkt nicht in nächster Nähe dessen erfordert, das man als ein Ganzes beschauen will. Wie viel mehr wird dem jungen Kopfe ein längerer Zeitraum zwischen dem Eindruck, den das Einzelne des Kunstwerks ihm gemacht und zurückgelassen hat, und der Bildung eines Urtheils über das Ganze gegönnt werden müssen! Es ist freilich diese Eilfertigkeit, womit man dem Schüler wo möglich das Schönste der alten Literatur noch im Gymnasium zu ge-

nießen gibt, zum Theile eine Folge davon, daß auf der Universität die klassische Literatur fast nur noch von denen gepflegt wird, welche Gymnasiallehrer werden wollen. Aber das Zusammendrängen verschiedenartiger Autoren, auch der edelsten, in den Gymnasialunterricht ist der Einwirkung dieses Unterrichts selbst ungünstig, und dem Grundsatz zuwider, welcher meiner Ueberzeugung nach bei der Wahl der Lehrstoffe als einer der obersten gelten sollte: daß immer nur die mittlere Begabung und Willenskraft der Lehrer und der Schüler vorausgesetzt werden sollte.

§. 7.

Hat der Schüler durch den klassischen Unterricht die alten Autoren verstehen und seine Muttersprache gebrauchen gelernt, und dazu noch seinen Wahrheitssinn geschärft und den Sinn für's Schöne ausgebildet, so wird ihm doch zur intellektuellen Vorbereitung auf die akademischen Studien noch etwas Wesentliches abgehen, wenn er im Verkehre mit den Klassikern nicht auch Geschichte gelernt und die Wissenschaft der Sprache soweit begriffen hat, als er das nach der Altersstufe vermochte, die er vor dem Uebertritte auf die Universität erreicht. Die Wissenschaft der Sprache ist die einzige, welche der Schüler der gelehrten Schule schon im frühen Knabenalter anfangen und in der er's bis zu einem gewissen Abschlusse bringen kann; die einzige auch, welche ihm die Pforte zu allen andern Wissenschaften aufthut, indem sie ihn anleitet und gewöhnt, überall und bei allen Bewegungen und Erscheinungen in der sichtbaren und unsichtbaren Welt, die seinen Geist be-

schäftigen, den Gesetzen nachzugehen, nach welchen diese Bewegungen erfolgen. Es mag aber zweckmäßig sein, vor dieser höchsten Aufgabe der gelehrten Schule die andere, das Geschichte-Lernen, klar zu machen.

Wir haben in den Klassikern lauter Geschichte vor uns, auch wenn wir nur mit Dichtern und Philosophen umgiengen, und dieser unser Verkehr mit den Alten wird für unsern Geist nur dann fruchtbar werden, wenn deren geschichtlicher Gehalt in unsern geistigen Besitz übergeht. Denn wenn einer auch den Inhalt aller oder der größten Geisteswerke der Alten auswendig wüßte, so wäre damit seinem Geiste noch lange nicht geholfen. Was der χυμὸς für den Leib, das ist für den Geist der Gehalt der Geisteswerke. Der Gehalt nun, welcher dem Schüler aus den alten Autoren zuwachsen soll, ist eben nur Geschichte, wenn man will, allgemeine Geschichte:

Ex quo Deucalion nimbis tollentibus aequor
Navigio montem ascendit sortesque poposcit,
Paulatimque anima caluerunt mollia saxa —
Quidquid agunt homines, votum, timor, ira, voluptas,
Gaudia, discursus . . .

menschliches Wesen, Wollen, Empfinden, Thun und Treiben, wie es jederzeit war, ist und sein wird, soll der Schüler aus den Schriftwerken der Alten ungefähr so erkennen lernen, wie wir das Innere des animalischen Körpers durch Abbildungen erkennen. Was er in der Schule zu lesen angehalten wird, soll ihm statt der Erfahrungen dienen, die auch der Erwachsene und Gereifte nur in Ausnahmsfällen machen kann. Man spottet oft auf solche, welche die

Welt aus Büchern kennen lernen wollen, und mit Recht, wenn Romane oder romanähnliche Schilderungen die Quellen dieser Erkenntniß sein sollen. Aber das ist ja eben der Vorzug der Alten, daß sie der Natur getreu bleiben, und daß ihre Empfindung wahr ist, auch wo sie dichten und ausschmücken. W. von Humboldt und Fr. A. Wolf waren auf dem richtigen Wege, als sie darauf ausgiengen, in dem alterthümlichen Leben den Menschen zu suchen; aber daß sie meinten, es könnte auf diesem Wege das Bild des echten und ganzen Menschen aufgefunden werden, das man nur anzuschauen brauche, um für die Humanität erwärmt zu werden, das ist freilich ein arger Irrthum gewesen. Gerade die naturgetreue Schilderung menschlicher Schwachheiten und Irrgänge neben den Bildern menschlicher Größe und Erhabenheit, und die Darstellung der Mischungen von Gutem und Bösem in denselben Persönlichkeiten ist am meisten dazu gemacht, dem Schüler zu zeigen, wie der Mensch ist, und, was uns zu dieser Zeit besonders noththut, das sittliche Urtheil zu bilden. Denn wir sind auf dem besten Wege, unter dem Einflusse der Journale und des auch von Gelehrten, namentlich von Geschichtschreibern gepflegten Parteigeistes den Maßstab von Gut und Böse in der Betrachtung und Beurtheilung der menschlichen Dinge zu verlieren, so daß die Prädicirung des Bösen auch in Manifesten und Staatsschriften fast nur noch zur Anklage der Widersacher verwandt wird, während man für sich selbst die Ehre und die Freiheit als die obersten geistigen Güter anspricht. Die Alten, welche in der Schule gelesen werden, haben

für Gut und Böse zum Theile andere Substrate, als der christliche Glaube; aber den Maßstab selbst legen alle immerfort an, den einzigen derisor Lucian ausgenommen, der eben darum niemals unter die Autoren für die Schule hätte aufgenommen werden sollen. So dient denn ein langer Verkehr des Schülers mit den Alten, wenn anders der Lehrer seine Aufgabe versteht, in vorzüglichem Grade zur Uebung und Schärfung des sittlichen Urtheils, wie zum Verständniß des menschlichen Wesens überhaupt, und fördert ebendamit die religiöse Erkenntniß, wenn diese nicht auf analytischem, sondern auf synthetischem Wege erzielt wird. Uebrigens möchten moralische Nutzanwendungen dessen, was in der Schule gelesen wird, gerade so wenig, als die ästhetischen Kommentare zu empfehlen sein.

§. 8.

Gewährt aber der Verkehr mit den Alten dem Schüler einen Einblick in das, was man wohl mit Recht die Naturgeschichte des Menschen nennen könnte, in einem Grade, wie keine andre Disciplin, die man in die Schule hereingebracht hat oder einführen könnte, so wird derselbe Verkehr nicht minder fruchtbar werden in Erzeugung der richtigen Vorstellungen von den verschiedenen Verhältnissen und Wirkungen des öffentlichen gesellschaftlichen Lebens. Das Vortragen der Universalgeschichte, womit man neuerdings fix und fertige Politiker aus der Schule in Volksversammlungen und in die Staatsämter entsenden will, hat gar keinen Sinn oder Zweck, wo der Schüler nicht in

seiner Einbildungskraft solche Bilder der gesellschaftlichen Zustände und Verhältnisse mitbringt, wie sie bei'm Lesen der alten Autoren aufgefaßt werden können. Es sind nur Bilder, keine Begriffe, die in solcher Weise aus den Alten erholt werden; aber Begriffe von Staat, Kirche, politischer Freiheit u. dgl., die der Lehrer der Universalgeschichte seinen Schülern beibringen will, können von diesen nur nachgesprochen, niemals aufgefaßt werden, wenn ihnen die Exemplifikationen dazu abgehen. Alle Gestalten, Arten und Abarten des Regiments und der Verfassung, alle Auswüchse menschlicher Leidenschaft in ihren Einflüssen auf das Leben der menschlichen Gesellschaft, der Bestand und der Verfall der Religion und der Sitten, die Gesetzgebung und die Parteiungen, die Konsolidirung und die Auflösung des Staatsverbands erscheinen bei den Alten in ebenso wahren als farbenreichen Bildern dargestellt.

Wird aber, könnte man sagen, das Bestreben des Lehrers, seine Schüler auf den geschichtlichen Gehalt der Autoren hinzuweisen, nicht der Aneignung des Sprachschatzes auf Seiten der Schüler hinderlich sein? Auch hier, glaube ich, hat der Lehrer nicht sowohl mitzutheilen, als vielmehr zum eigenen Finden und Schaffen anzuregen. Er wird allerdings bei'm Wiederholen solcher Abschnitte, welche für geschichtliche Erkenntniß bedeutend sind, die Schüler auf die wesentlichen Punkte aufmerksam machen, wird sie anhalten, dieselben nur mit einem Worte sich schriftlich zu merken. Sodann aber wird er seine Schüler, veranlassen, kleinere und größere Abschnitte des Gelesenen schriftlich zu verarbeiten, den geschichtlichen Gehalt derselben,

oder auch, wie namentlich in der poetischen Lektüre, bedeutende Scenen nachzubilden und wiederzugeben. Ich glaube, daß unter den Themen unsrer lateinischen und deutschen Aufsätze alle diejenigen für immer verschwinden sollten, welche über die Gränze der römischen und griechischen Welt hinausliegen, und sogar auch diejenigen Aufgaben, welche zur Kritik klassischer Stoffe Anlaß geben wollen. Wir sollten die alten Autoren überhaupt so behandeln, daß der junge Mensch nicht zwar, wie irgendwo gesagt worden ist, sich ganz als Grieche und Römer fühlen lerne, wohl aber in einer wohlthätigen Illusion, einer solchen, wie sie eine gute Aufführung auf der Bühne erzeugt, durch seine Schulklassen hindurch gehe, so weit als möglich von der ἀπειροκαλία der modernen Welt und besonders von dem politischen Geschwätze entfernt und gesondert. Die Welt der Alten sollte für unsre Schüler das werden, was Göthes pädagogische Provinz sein wollte, ein Asyl der geistigen Unschuld, welche durch den die Eitelkeit reizenden Unterricht immerfort angefochten wird. Denn es ist ja am Ende doch nur das Scheinen, worauf das Unterrichten zu unsrer Zeit hinausläuft: nicht allein die Weise unsrer Prüfungen, aus welchen von Oben bis Unten ein die Köpfe zersetzendes Uebel geworden ist, sondern die Lehreinrichtungen selbst erlauben dem Lehrer nicht, das Wesentliche zu lehren, sondern nöthigen ihn, statt wirklichen Unterrichtens die Schüler nach Kräften zuzustutzen. Freilich bietet unser Latein und Griechisch auch bei der heutigen Verfassung des gelehrten Schulwesens immer noch vergleichungsweise die reichste Gelegenheit zum wirklichen Leh-

ren und wirklichen Lernen dar. Aber im besten Falle nehmen unsre Schüler nur eben einige Kenntniß der beiden Sprachen und den Eindruck mit aus der Schule, daß der Verkehr mit den alten Autoren ihrem Geiste wohlgethan habe. Die Zeit, welche jetzt den klassischen Autoren in und außer der Schule zufällt, ist allzu kurz bemessen, als daß von Lehrern und Schülern etwas Erkleckliches in der Sache geleistet werden könnte; abgesehen davon, daß die gleichzeitige Beschäftigung mit ganz verschiedenartigen Fächern Lehrer und Schüler zerstreut, anstatt ihre Thätigkeit zu koncentriren. Es wird unsern Gymnasien nicht anders aufzuhelfen sein, als durch Einsetzung des klassischen Unterrichts in sein ungeschmälertes und volles Recht. Hiezu gehört aber neben der Einräumung einer größern Anzahl von Wochenstunden insbesondere das Anhalten der Schüler zur Verarbeitung der bei'm Lesen der Autoren empfangenen Eindrücke in deutschen und lateinischen Aufsätzen. Hiebei wird aber darauf zu achten sein, daß man dem Schüler, je jünger er ist, desto weniger zumuthe, seinen Aufsatz als ein abgerundetes Ganzes auszuarbeiten. Wenn der richtige und treffende Ausdruck und gute Satzbildung erreicht wird, so gewinnt der Jüngling damit diejenige Gewalt über die Sprache, welche ihn im weitern Studienlauf bei eigenen Produktionen am meisten fördern wird.

§. 9.

Endlich aber soll unser Gymnasialschüler in seinem Verkehre mit den Klassikern eine Wissenschaft gewinnen,

welche ihm den Schlüssel zum gesammten wissenschaftlichen Leben in die Hand gibt, die Wissenschaft der Sprache. Er soll vom Eintritt in die Schule an neun bis zehn Jahre hindurch geübt werden in der Kunst, die Bewegung des menschlichen Geistes, wie sie in der Sprache zur Erscheinung kommt, selbständig zu beobachten und durch Vergleichung dieser Erscheinungen die Gesetze jener Bewegung herauszufinden; und durch anhaltende Richtung des Nachdenkens auf das Erkennen der Naturgesetze der Sprache soll der Jüngling eine geistige Gewöhnung und Fertigkeit erlangen, überhaupt in allen Gebieten des Wissens der Erforschung derjenigen Gesetze nachzugehen, nach welchen die Bewegungen jeder Art in der sichtbaren und unsichtbaren Welt vor sich gehen; wodurch er denn, da das Wesentliche in jedem Gebiete des Wissens eben die Gesetze sind, welche den Erscheinungen in diesem Gebiete zu Grunde liegen, für jedes wissenschaftliche Studium wohl ausgerüstet die akademische Laufbahn beginnen wird. Die Aufgabe des Lehrers in diesem Stücke wird also die sein, den Schüler dazu anzuleiten und anzuhalten, daß er das Eigenthümliche der alten Sprache, wie sich dasselbe durch die Vergleichung mit der Muttersprache — bei der Uebersetzung der alten Autoren — ergibt, denkend ergreife, und durch Zusammenfassen der verwandten und der abweichenden Erscheinungen in der besondern Sprache zur Bildung von Schlüssen über die Gesetze der Sprache überhaupt angetrieben werde. Der Schüler wird immer von Neuem ermuntert werden müssen, seine lateinische und griechische Grammatik und ein gutes Stück Rhetorik sich selbst zu

schaffen. Hiebei wird der Lehrer das größte Hinderniß darin finden, daß der Schüler seine lateinische Grammatik schon im Kopfe zu haben glaubt. Denn wer läßt sich gerne in dem unterrichten, was er schon weiß? Aber einmal muß, wenn der Sprachunterricht überhaupt etwas fruchten soll, auch der Schüler der Lateinschule schon angeleitet und gewöhnt werden, seine Regeln aus den Beispielen im Uebungsbuche und aus den betreffenden Stellen der Chrestomathie oder des Cornelius Nepos zu abstrahiren; und zweitens wird der Lehrer, welcher der Sache mächtig ist, in der Behandlung der Autoren selbst wenigstens die bessere Hälfte seiner Schüler leicht davon überzeugen, daß sie mit der Trivialgrammatik nur noch wenig vom Latein verstehen. Er muß aber, um der Sache mächtig zu sein, solche Werke, wie Reisigs Vorlesungen über lateinische Sprachwissenschaft, herausgegeben von Haase, und Nägelsbachs lateinische Stilistik, mit beharrlichem Fleiße durchgearbeitet haben. Die Praxis wird die sein, daß der Lehrer schon bei der ersten Uebersetzung und besonders bei den Wiederholungen größerer Abschnitte die Schüler nur mit einem Worte die grammatikalischen Eigenthümlichkeiten sich schriftlich merken läßt und dann in regelmäßig feststehenden Stunden, auf welche die Schüler sich vorzubereiten haben, dasjenige bespricht, was sich aus den betreffenden Stellen für die Grammatik und Rhetorik ergibt. Hiezu wird er nicht nur aus dem vorliegenden Autor, sondern auch aus andern, besonders aus solchen, die von den Schülern schon früher gelesen worden, weitere Beweisstellen und Erläu-

terungen beibringen, das Griechische und nach Umständen das Französische zur Vergleichung herbeiziehen, und, wo der angesammelte Vorrath dazu einlädt, in größeren Exkursen, z. B. über den Gebrauch der Konjunktionen oder über die Periodenbildung oder über den Rhythmus in der Prosa u. dgl. sich verbreiten. Was in solcher Weise von Gesetzen der Sprache erkannt wird, bleibt allerdings fragmentarisch, wird aber sicherlich weit fruchtbarer sein, als wenn wir eine philosophische Grammatik der Art, wie Bernhardi dieselbe behandelt, oder auch ein System von lateinischer oder griechischer Grammatik vortragen wollten. Besitzt doch jeder seine Wissenschaft, die mathematischen Disciplinen ausgenommen, immer nur in Gestalt einer Vielheit von fragmentarischen Erkenntnissen! Und wenn das Latein und das Griechische vier Jahre lang vor dem Uebertritt auf die Universität in solcher Art gleichmäßig behandelt wird, so ist mit Gewißheit anzunehmen, daß alle die bedeutendsten Gesetze der Sprache dem Schüler wiederholt vorgeführt werden, und daß in seinem Geiste das Verlangen und die Gewöhnung sich festsetze, bei allen Erscheinungen in der sichtbaren und unsichtbaren Welt, die sein Nachdenken in Anspruch nehmen, den Gesetzen nachzuspüren, die jenen Erscheinungen zu Grunde liegen.

§. 10.

Es wird aber nur derjenige Schüler gründliche und vergleichungsweise vollständige Einsicht in die Gesetze einer Sprache erlangen, welcher die ihm bekannt gewordenen Gesetze in Handhabung und Ausübung der Sprache an-

wendet. Unsre Väter sind noch mehr oder weniger zum Lateinsprechen angehalten worden, und auch jetzt fehlt es nicht an Stimmen für das Lateinsprechen in der Schule. Das aber ist offenbar nicht mehr zu halten, so wenig als das Fertigen lateinischer Verse. Dagegen wird niemand wirklich Latein lernen — und das sollen doch unsre Gymnasialschüler — der es nicht bis zum emendate, perspicue und ornate im Lateinschreiben bringt. Wir können hier von den französischen und englischen Sprachmeistern lernen, deren keiner, wenn er etwas ausrichten will, sich auf das Uebersetzenlassen aus dem Englischen oder Französischen in's Deutsche beschränkt; sie üben vielmehr ihre Schüler fleißig im Schreiben der einen wie der andern Sprache. Melanchthon hat das exercitium stili sogar als eine ethische Uebung empfohlen; was wenigstens soweit richtig ist, als das Lateinschreiben mehr Ueberwindung der natürlichen Bequemlichkeit erfordert, als das Uebersetzen aus dem Latein, und als andre Aufgaben, welche in der Schule vorkommen, besonders die deutschen Aufsätze, deren Themata in der Regel jedem gestatten, sich nach seiner Weise gehen zu lassen. Es ist von solchen Kritikern, die selbst vorzugsweise Aesthetiker sind, bemerkt worden, daß der gute Geschmack in Behandlung der Muttersprache, ja selbst die Korrektheit in bedenklicher Abnahme unter uns begriffen sei. Wer die Wohlthat des lexikalischen, grammatikalischen und stilistischen Sprachzwangs durch das Lateinschreiben einige Jahre unausgesetzt genossen hat, der wird der Leichtfertigkeit im Gebrauche der Muttersprache sich nicht mehr schuldig machen.

Das Lateinschreiben ist zum gründlichen Erlernen der lateinischen Sprache nothwendig, nicht aber das Griechischschreiben zum Erlernen des Griechischen, schon wegen der näheren Verwandtschaft des griechischen und des deutschen Volksgeistes. — Ueber das Lateinschreiben vgl. Num. 6 des ersten Anhangs.

§. 11.

Wie es überhaupt unsre Aufgabe ist, mit dem Gymnasialunterricht von der Höhe herabzusteigen, auf welche eine unrichtige Meinung von der Bildung und von den Wegen zur Bildung denselben gehoben hat: so scheint es mir besonders nothwendig, die zum Theile weit über das natürliche Maß gesteigerten Ansprüche hinsichtlich der klassischen Lektüre bis zu derjenigen Mitte zurückzuführen, bei welcher ein jeder auch mäßig begabter Lehrer durch seinen Unterricht etwas ausrichten, und jeder, auch der schwächere Schüler durch redlichen Fleiß gedeihen und am Geiste wachsen kann. Darum glaube ich, daß diejenigen den Zweck des klassischen Unterrichts aus den Augen verloren haben, welche von einem Autor zum andern zu kommen eilen und die Erkenntniß namentlich des geistigen Wesens der Griechen auch noch aus diesen und aus diesen Autoren zusammenfügen wollen, oder auch nur darauf ausgehen, daß der Schüler mit der Anschauungsweise und der Sprache verschiedener Autoren bekannt werde. Wenn wir im Unterricht etwas leisten wollen, so müssen wir denselben in der Weise behandeln, daß alle Schüler sich daran erbauen können. Und hiezu bedarf es nicht nur weniger Autoren,

sondern, was durch vielerlei Autoren gar nicht geleistet werden kann, das wird durch vernünftige Behandlung weniger allein ausgerichtet. Solange ich in meinem letzten Dienstverhältnisse die Leitung der (centralen) Maturitätsprüfungen in der Hand hatte, ließ ich bei der mündlichen Prüfung nur Livius und Homer gebrauchen; und es war bekannt gemacht worden, daß bei dieser Prüfung solche Stellen beider Autoren zu behandeln seien, die der Schüler nicht im öffentlichen Unterricht oder in geleiteter Privatlektüre gelesen hatte; weßhalb Zeugnisse hierüber zur Prüfung mitgebracht werden mußten. Die Absicht hiebei war die, daß die Gymnasiallehrer genöthigt werden sollten, je einem und dem ersten Repräsentanten beider Literaturen eine anhaltendere Sorgfalt zuzuwenden, als welche im Durchschnitte den Autoren beider Sprachen gewidmet wird, und dazu noch die Schüler zu veranlassen, daß sie beide Autoren privatim studirten. Denn ich habe mich niemals mit jenem oft empfohlenen und angerühmten Brauche zu befreunden vermocht, dem Schüler das Privatstudium andrer Schriftsteller neben denjenigen, die er in der Schule liest, anzurathen oder zuzuweisen, da ich mir's nicht möglich denke, daß er in solcher Weise von den einen wie von den andern einen mehr als vorübergehenden Eindruck empfange. Dagegen meinte ich einen ganz außerordentlichen Gewinn für die Köpfe und Gemüther unsrer aristokratischen Jugend erhoffen zu dürfen, wenn der Geist Homers sie gerade in der Zeit ihrer stärksten Entwicklung erfaßte und durchdränge, und ihrem Geiste ein Ideal des Schönen einpflanzte oder sozusagen einimpfte,

wogegen kein Wohlgefallen an der Unnatur unsrer heutigen schönen Literatur bei ihnen aufkommen könnte. So meinte ich auch von der anhaltenden Beschäftigung mit Livius den größten Nutzen für die Ausbildung des deutschen Stiles erwarten zu dürfen. Dieses mein Verhältniß zu der Maturitätsprüfung dauerte zu kurz, als daß erkleckliche Früchte der von mir gemachten Einrichtung zu erzielen gewesen wären. Aber auch in den wenigen Jahren, während deren mir jene Leitung verblieb, war ein Fortschritt in der Vertrautheit mit Homer bei den Examinanden deutlich zu erkennen: einer derselben hatte Ilias und Odyssee ganz gelesen. Und nicht den geringsten Beweis davon, daß ich das Richtige getroffen hatte, fand ich darin, daß ein Gymnasiallehrer, zweifelsohne der Faulste im ganzen Lande, in einem öffentlichen Blatte sich darüber beschwerte, daß „man den Homer jetzt ex officio treiben müsse." Eine der nothwendigsten Reduktionen in unsern Gymnasien scheint mir die zu sein, daß immer nur ein einziger griechischer und ein einziger lateinischer Autor gleichzeitig behandelt werde, so zwar, daß, während der griechische Dichter an der Reihe ist, der lateinische Prosaiker gelesen wird, und umgewandt. Ebenso glaube ich, daß die Zahl der Autoren für den obligatorischen Unterricht auf wenige beschränkt werden müsse.

Wenn Fr. A. Wolf die klassische Lektüre nöthigenfalls auf Cicero und Livius, auf eine Auswahl aus Ovid und aus Virgil's Aeneis, auf Horaz und Terenz, im Griechischen aber neben den Prosaikern Xenophon, Herodot und Plato, in der Poesie für die Noth selbst

allein auf die homerischen Gedichte beschränkt wissen wollte, so glaube ich, daß diese Beschränkung nicht bloß nöthigenfalls, sondern als Regel für den ordentlichen — nicht für den außerordentlichen — Unterricht betrachtet, und daß dieselbe noch etwas verengt werden sollte, da Terenz und Plato (die Apologie ausgenommen) aus verschiedenartigen Gründen kaum so behandelt werden können, daß sie den Schüler der gewöhnlichen Art ansprechen. Diese Beschränkung vorausgesetzt schließe ich mich im Allgemeinen denjenigen Rathschlägen an, welche mein seliger Freund Nägelsbach in den Abschnitten 25 bis 29 der Vorlesungen über Gymnasialpädagogik gegeben hat. Als prosaische Lektüre für die oberste Klasse möchte ich aber jetzt, in Abweichung von dem, was ich selbst lange alle Schuljahre hindurch getrieben, die Behandlung der Disput. Tusculanae, besonders der letzten Bücher (mehr als De officiis) empfehlen, vorzugsweise zum Zwecke logikalischer Uebungen, wozu der Lehrer leicht aus Seneka u. a. eine große Anzahl weiterer Beispiele beibringen kann. „Der alte J. H. Voß, dem ich mich in den Jahren seines Kampfes gegen Stolberg als Gymnasial-Rektor vorstellte, machte mir's zur Gewissenspflicht, meine Schüler regelmäßige Syllogismen bilden zu lehren. Ich habe vieles von der Weisheit des ehrwürdigen Mannes nicht angenommen, manches Angenommene wieder abgeworfen, aber in diesem Punkte bin ich ihm nach Kräften folgsam geblieben und hoffe es auch zu bleiben." Döderlein.

V. Zum Unterricht der gelehrten Schule in der Geschichte.

Geschichtliches kann nicht in derselben Weise gelernt und also auch nicht so gelehrt werden, wie Grammatik und Mathematik. Wenn ich einen Theil dieser Disciplinen um den andern dadurch lerne, daß ich die Anschauungen, die mir zukommen, mit demjenigen vergleiche, was ich schon vorher inne habe, nämlich mit meiner Muttersprache und mit Lehrsätzen, die ich schon verstanden habe, oder mit Axiomen, die sich von selbst verstehen, oder dadurch, daß mein Geist von dem Bekannten und durch das Bekannte zum Unbekannten fortschreitet, so treten mir dagegen die geschichtlichen Anschauungen als ein Neues und Unbekanntes entgegen, für welches sich in meinem Geiste kein Analogon vorfindet, das zur Basis der geschichtlichen Erkenntniß dienen, mit welchem ich die neue Anschauung vergleichen, mit dessen Anwendung ich über die Wahrheit der neuen Anschauung mir einen Schluß bilden könnte. Was Aristoteles von allem Lernen sagt: *δεῖ πιστεύειν τὸν μανθάνοντα*, das trifft ganz und eigentlich allein bei'm

geschichtlichen Lernen ein; bei'm geographischen, welches nur ein Theil des geschichtlichen Lernens ist, in so hohem Grade, daß dieses eigentlich nicht mehr ein Lernen genannt werden kann, wenn anders das wirkliche Lernen nur durch das Verstehen zu Stande kommt.

Da wo Unterricht in der Geschichte gegeben wird, erfolgt das Erkennen nicht durch Schlüsse, die der Lernende selbst macht, sondern bloß durch Nachbildung der empfangenen Anschauungen, durch die Thätigkeit der Einbildungs- und der Gedächtnißkraft, ungefähr so, wie unser geistiges Auge ein mit den leiblichen Augen angeschautes Gemälde durch Reproduktion sich vergegenwärtigt. Die Nachbildung aber, eine zwar edlere Art der Nachahmung, fordert und erweckt einen niederern Grad der geistigen Thätigkeit; wie ja auch im Gebiete der Kunst sogar die allergeschickteste Nachbildung niemals die gleiche Anerkennung finden kann, wie das selbständige Schaffen des Malers oder Bildhauers. Es ist darum eine ganz unverständige Ansicht vom geschichtlichen Unterricht, die man in unsrer Zeit oft zu hören bekommt, als ob dieser das beste Element der Jugendbildung wäre. Kinder, denen man immer erzählt, werden dadurch nicht aufgeweckt, sondern vielmehr gedankenlos. Für den gereiften Geist freilich ist die Beschäftigung mit der Geschichte nährend und fördernd, aber nur dadurch, daß er die Denkmäler der Geschichte studirt und durch Uebung der Kritik sich eine eigene Meinung über den vorliegenden Stoff bildet. Je mehr aber das Lernen ein bloßes Empfangen ist, desto weniger Verständniß und ebendarum weniger Förderung des geistigen Vermögens ist

dabei zu finden. Diejenigen aber, welche den Geschichtunterricht als den heilsamsten ansehen, wollen diese Meinung auf den sittlichen Erfolg begründen, welchen sie von diesem Unterricht erwarten; weil durch die Beispiele, welche die Geschichte darbiete, die jungen Gemüther vom Bösen abgemahnt und zu allen Tugenden hingeleitet würden. Zum Theile meint man auch, es könne der Jugend in diesem Unterricht das Walten Gottes im ganzen Verlauf der Weltgeschichte deutlich gemacht werden. Was dieses Letztere betrifft, so kann allerdings der gelehrte Forscher, der Gottes Wege in der Geschichte aufsucht, durch tiefe und umfassende Studien in seinem Glauben an die göttliche Weltregierung befestigt werden, wogegen der materialistisch gesinnte Kenner der Geschichte durch seine Geschichtstudien auch in seinem Unglauben befestigt werden wird. Aber die Geschichte so zuzuschneiden, daß die Jugend an dem Gange der Ereignisse das Walten Gottes in den menschlichen Dingen im Zusammenhang erkennen könne, ist unrecht, unausführbar und ganz vergeblich: unrecht, weil die Wahrheit dadurch benachtheiligt wird; unausführbar, weil niemand die Geschichte so versteht, daß er andern die göttliche Weltregierung beweisen kann; vergeblich, weil die Jugend nicht im Stande ist, die Idee der göttlichen Weltregierung wirklich aufzufassen. Denn der Schlüssel zu dieser Idee ist lediglich die subjektive Ueberzeugung, daß mein eigenes Leben voll von Beweisen der göttlichen Führung und Erziehung sei. Jeder Versuch dieser Art wird nur ein unfruchtbares Nachsprechen zur Folge haben. Die Beispiele aber, welche im Geschichtunterrichte vorkommen,

werden schon darum eine geringe Wirkung ausüben, weil die Stellung und die Verhältnisse der geschichtlichen Personen mit der Stellung und den Verhältnissen des Knaben und Jünglings keine Verwandtschaft haben.

Da nun aber einmal der Unterricht in der Geschichte eine nicht entbehrliche Aufgabe der gelehrten Schule ist, so wird sich's zunächst fragen, was von der gelehrten Schule in diesem Stücke wirklich geleistet werden könne, damit hiedurch die Methode in der Behandlung des Lehrfaches bestimmt werde. Denn ebendarin besteht das Element der für den gesammten Unterricht nothwendig gewordenen Umkehr, daß wir bei jedem Theile desselben zu allererst fragen müssen — was seit der mit Basedow hereingekommenen Irrung mehr und mehr vergessen worden ist, und täglich mehr vergessen wird — welcherlei Resultate unter gegebenen Umständen, als da sind Altersstufen der Schüler, mittlere Befähigung der Lehrer und der Schüler, Zahl der Wochenstunden, Verhältniß des betreffenden Lehrfachs zu andern Lehrfächern, wahrscheinlicherweise erzielt werden können. Je mäßiger aber die Erwartungen gefaßt werden, im Gegensatze gegen alle mir bekannt gewordene deutsche Schulplane, desto sicherer werden dieselben nicht bloß erfüllt, sondern vielfältig übertroffen werden, und zwar nicht allein hinsichtlich des Wissens, das der Schüler aus der Schule mitnehmen, sondern auch in Hinsicht der Einwirkung dieses Lehrfachs auf die Erziehung, welche er von der Schule empfangen wird. Dem Umfange oder der Ausdehnung nach kann nach meiner Ansicht durch den gelehrten Unterricht Folgendes in der ge-

lehrten Schule geleistet werden: Kenntniß der heiligen, der griechischen (mit Einschluß der persischen), der römischen und der deutschen Geschichte, so daß weltgeschichtliche Erscheinungen außerhalb der deutschen Geschichte bei deren Vortrag episodisch mitgenommen werden. Dazu etwa 120 bis 150 Data aus der allgemeinen Geschichte, zu dem Ende, daß der Schüler bei weiter ihm zufließenden historischen Anschauungen sich ungefähr so wie in der Geographie orientiren könne. Die Beschränkung auf heilige, griechische, römische und deutsche Geschichte ist nothwendig darum, weil, je umfangreicher das Material ist, der Geschichtunterricht desto mehr eine kompendiarische Gestalt annehmen muß, wodurch die Nachbildung durch die Einbildungskraft immer weniger möglich, und dieser Unterricht bloß Gedächtnißsache wird. Alles Uebersichtliche ist an seinem Platze, wo der Weg durch eine Erkenntniß schon gemacht ist, und die Hauptpunkte derselben rekapitulirt werden. Die Uebersicht zum Anfang zu geben ist gegen alle Psychologie. Je jünger der Mensch, desto mehr begehrt sein Geist die speciellste Geschichte, wie sie uns in der heiligen Geschichte vorliegt. Unsre gewöhnliche Art des Geschichtunterrichts läßt den Schüler einen Sprung machen mitten in Gesetzgebungen, Staatseinrichtungen, Kulturzustände hinein, und muthet demselben zu, sich für Verhältnisse und allgemeine Zustände zu interessiren, während er seiner Natur nach sich nur für Personen interessiren kann. Dies ist die vornehmste Veränderung, welche in dem dermaligen, durch die Geschichtlehrbücher repräsentirten Bestand des Gymnasialunterrichts eintreten muß. Indem

wir nach der heiligen Geschichte nur griechische, römische, deutsche Geschichte lehren, gewinnen wir die Möglichkeit, uns der Specialgeschichte wenigstens zu nähern.

Durch diese Beschränkung des Geschichtunterrichts auf einen mäßigen Umfang wird es möglich, daß der Schüler Geschichte lernt, d. i., Bilder von Ereignissen in seinen Geist aufnimmt. Das wird geschehen, wenn es immer nur Persönlichkeiten sind, deren Thaten, Leiden und Verhältnisse den Faden der Geschichtserzählung ausmachen. Ebendadurch wird der Schüler allmählich zur Vorstellung von Gesammtheiten und deren Zuständen und Verhältnissen hingeleitet werden; was da niemals geschieht, wo man gleich von vorne herein vom Staate, von der Gesetzgebung und Verwaltung und von öffentlichen Zuständen spricht, die ja der Schüler auch in der Gegenwart nicht aufzufassen im Stande ist. Die Geschichte soll den Schüler in die Kenntniß des allgemeinen menschlichen, nicht des eigentlichen politischen Lebens einführen, daß er nicht, wie der Unverstand meint, seine Zeit, sondern daß er den Menschen, wie er überall und immer gewesen ist, verstehen lerne und in den Bildern alter und neuer Zeit auch sich selbst und sein eigenes natürliches Wesen erkenne. Durch die Geschichte soll sein sittliches Urtheil gebildet werden. Das wird aber nur dann geschehen, wenn dem Lehrer der Geschichte die Geschichtschreibung der heiligen Schrift als Muster des Unterrichtens vorschwebt, wenn er die menschlichen Dinge selbst vom sittlichen Standpunkte aus beurtheilt, d. h. das Thun der Einzelnen und der Gesammtheiten mit der nicht bloß in der Offenbarung verkündigten

göttlichen Ordnung des Menschenlebens vergleicht. Denn jene aus der Philosophie hereingebrachte Behandlung der Geschichte, wonach alles menschliche Thun lediglich als Naturnothwendigkeit aufgefaßt wird, läßt weder irgend eine Frucht dieses Unterrichts für den Geist des Schülers, noch eine wirkliche Auffassung der Geschichte erwarten.

So scheint mir's denn das Angemessenste zu sein, daß der Gymnasialschüler in Sexta und Quinta nur mit der heiligen, in Quarta, Tertia und dem ersten Jahre der Secunda nur mit der griechischen und römischen Geschichte bis auf Konstantin den Großen beschäftigt, in den drei letzten Jahren seines Gymnasiallaufes aber in die deutsche Geschichte bis zum Anfang der französischen Revolution in der Weise eingeführt werde, daß alle außerhalb Deutschlands erscheinende welthistorische Ereignisse aus der Zeit zwischen der Erhebung des Christenthums zur herrschenden Religion bis gegen das Ende des achtzehnten Jahrhunderts in ausführlichen Episoden zur Kenntniß des Schülers kommen. Denn welche Früchte des geschichtlichen Unterrichts wird derselbe aus der Schule mitnehmen, wenn wir ihm neben einem Abrisse der vaterländischen Geschichte noch Abrisse der englischen, spanischen, französischen u. s. w. vortragen, da solche Abrisse die welthistorischen Momente in den Geschichten der einzelnen Länder gar nicht so hervorheben und schildern können, daß der Schüler einen wirklichen Eindruck davon empfangen wird? Ich nehme dabei an, daß die ganze alte Geschichte den Schüler zugleich in die Geographie der alten Welt bei fortgehender Vergleichung des gegenwärtigen Standes derselben Länder einführe, so daß

mit Hilfe der vorzüglichen jetzt vorhandenen Wandkarten die Schüler von Palästina und den Ländern jenseits des Euphrats an die Küsten des Mittelmeers geführt werden, wo sie die Geographie jedes Landes, das nach und nach als Sitz eines welthistorischen Volkes hervortritt, vor der Geschichte selbst kennen lernen sollen, etwa so, wie Bredow der Geschichte eines jeden alten Volkes die Chorographie hat vorangehen lassen. In den drei letzten Gymnasialjahren mag dann die physische Geographie als abgesondertes Pensum behandelt werden.

Uebrigens kann den Lehrern der untern Klassen, welche in der Regel mit einer großen Stundenzahl bedacht sind, billigerweise nicht auferlegt werden, selbständige historische Studien zu machen. Ich glaube daher, daß für die Klassen, welche mit der alten Geschichte beschäftigt werden, ausführliche Lesebücher verfaßt werden sollten, welche in der Schule und von den Schülern unter Anleitung des Lehrers laut zu lesen wären. Jedem Abschnitte solch eines geschichtlichen Lesebuchs müßten ganz genaue und vollständige Angaben der Quellen zugegeben sein, und des Lehrers Vorbereitung auf die Lehrstunde müßte vornehmlich darin bestehen, daß er die Citate sorgfältig bei den Schriftstellern nachläse, um den Schülern bei dem Vorlesen in der Schule angemessene Erläuterungen geben zu können. Ohnedies ist weder dem Lehrer solch einer Klasse zuzumuthen, daß er einen freien, zusammenhangenden Vortrag halte, noch ist es dem jüngern Schüler möglich, einem solchen Vortrag mit gespannter Aufmerksamkeit zu folgen. Dagegen der Lehrer oberer Klassen, zumal wenn er als Fach-

lehrer der Geschichte bestellt ist, soll in diesem Unterricht den Schülern das geben, was er, wenigstens für die wichtigsten Ereignisse, aus den Quellen selbst erholt hat. Er vermag das freilich nicht sogleich vom Anfang an; aber mit anhaltendem Fleiße in der Aufsuchung und dem Ausbeuten der Quellen wird er sich diejenige lebendige Erkenntniß des geschichtlichen Stoffes erwerben, wodurch seine Vorträge für die Gymnasialjugend anziehend und fruchtbar sein werden.

VI. Zum Unterricht der gelehrten Schule in der Religion.

Der wichtigste und zugleich schwierigste Unterricht, den die Schule zu geben hat, ist der in der Religion. Wenn die Erziehung des Schülers bei andern Lehrstoffen vorzugsweise durch die Art angestrebt wird, in der sie vom Lehrer behandelt werden, so will dagegen der Religionsunterricht durch seinen Inhalt selbst erziehen, d. h. die Seele des Schülers in diejenige bleibende Stimmung versetzen, bei welcher derselbe den geoffenbarten Willen Gottes in sein Wollen aufnimmt und diesem geoffenbarten Willen Gottes gemäß innerlich und äußerlich zu leben anfängt. Wir vermögen aber durch den Unterricht nur den Verstand, nicht aber die Empfindung noch den Willen des Schülers unmittelbar in Thätigkeit zu versetzen: der Schüler kann von uns vernehmen und kann's uns nachsprechen, daß unsre Heiligung Gottes Wille sei, daß wir Gott über Alles und den Nächsten wie uns selbst lieben sollen, oder daß Gott um Christi willen unsre Sünden uns vergebe, daß die Welt mit Gott durch Christum

versöhnt sei. Aber wenn der Schüler dergleichen uns nachspricht oder als Auswendiggelerntes hersagt, hat er's nicht gelernt, weil er's nicht verstanden hat; und er hat's nicht verstanden, weil er noch nicht eine einzige Erfahrung über den Zustand seiner Seele hat machen können, der ihm den Schlüssel zum Verständniß dieser Wahrheiten geboten hätte. Die religiöse Einsicht kann nicht durch Demonstration wie bei grammatischen Regeln oder mathematischen Lehrsätzen hervorgebracht werden. Und das ist's eben, was den Religionsunterricht zur schwierigsten Aufgabe der Schule macht. Wir können uns auch mit diesem Unterricht nur an den Verstand des Schülers wenden; und wenn wir das in der gleichen Weise versuchen, wie bei der Grammatik und Arithmetik, so üben wir nicht einmal den Verstand, sondern bringen es höchstens zu jener niedersten Art des Lernens, welche in der Nachahmung besteht. Ebendarin liegt die vornehmste Ursache der Nichtwirkung des Religionsunterrichts, worüber mehr als jemals in unsrer Zeit gerechte Klage geführt wird. Man versucht immer von Neuem, den religiösen Stoff in derselben Weise beizubringen, wie man Grammatik und Arithmetik beibringt; und der Schüler nimmt ihn nicht auf, weil diejenige religiöse Wahrheit, für welche sein Verstand jetzt, auf dieser Stufe der Entwicklung zugänglich wäre, eine ganz andre ist, als die, welche ihm gleich von vorne herein in der Gestalt kirchlich festgestellter Dogmen gereicht wird. Man darf als durchgängige Methode des Religionsunterrichts in unsrer Zeit das annehmen, daß neben und nach dem Auswendiglernenlassen von Bibelsprüchen und Lie-

derverfen und neben etlichen Bibellektionen in der Woche die christliche Glaubens- und Sittenlehre nach einem Katechismus oder einem wissenschaftlich geordneten Lehrbuche zwei oder dreimal oder noch öfter mit denselben Schülern durchgenommen, daß in den Schulen jeder Kategorie die Religion in systematischer Form gelehrt, und das Beibringen des religiösen, eigentlich des kirchlich angenommenen Systems als die wesentliche und Hauptsache bei der religiösen Jugendbildung betrachtet werde.

Der Anfang zur Aufnahme religiöser Wahrheit durch den noch im kindlichen Alter stehenden Menschen kann allerdings nur dadurch geschehen, daß man solche Theile der göttlichen Offenbarung, welche in dem kindlichen Gemüthe eine Ahnung oder ein Fühlen der Wahrheit erwecken können, dem Gedächtnisse einprägt; und dem wirklichen Unterricht muß das Auswendiglernen entsprechender Bibelsprüche und christlicher Lieder zur Seite gehen. Aber es wäre ein Fehlgriff, wenn man jene ersten Anfänge als Grundlage des Unterrichts behandeln, wenn man dem Kinde solche Theile der Offenbarung zum Auswendiglernen hingeben wollte, welche der Ordnung des Katechismus konform sind; weßhalb auch die rationalistische Pädagogik Recht damit zu haben scheint, daß sie das Auswendiglernenlassen der Bibelsprüche verwirft, die das Kind nicht verstehen kann. Die Schule, freilich vorher schon Vater und Mutter, muß die frühe schon in dem Kinde hervortretende Richtung auf das Uebersinnliche dadurch befördern, daß dem kindlichen Geiste solche Vorstellungen geboten werden, welche ihn die Wahrheit ahnen lassen. Nach

einer Betrachtung über die Schwachheit der schönsten Reden des klassischen Alterthums in Vergleichung mit der Rede Christi sagt Weiße in seiner philosophischen Dogmatik: „Das ist das Große und Gewaltige in der Rede des evangelischen Christus, daß sie auch unverstanden die mächtige Wirkung auf die Hörer übt, daß sie durch ihre scharfen Pointen, ihre frappanten Bilder sich dem Gedächtnisse einprägt, und so sich auf Jahrtausende hinaus einen Wirkungskreis sichert, ihrer selbst gewiß, daß ihr eigentliches und volles Verständniß auch nach Jahrtausenden nicht zu spät kommt...... Das Parabolische, das Aenigmatische, die organische Verquickung von Bild und Gehalt sichert ihnen die eigenthümliche Gestalt, wie einem Gedanken die künstlerische Form sie bewährt; sie regen zugleich zu eigenem Sinnen und Nachdenken die Hörer an, und unabhängig von den Besonderheiten einer Zeitbildung treffen sie die Seele mit unmittelbarer Gewalt, schon im Kindergemüth haftend und ihm zugänglich und in ihrer Fülle und Tiefe auch dem gereiften Geiste unergründlich und unerschöpflich." Es ist vieles in den Reden des Erlösers, was dazu gemacht ist, für alle Zeiten sein Wort zu bekräftigen: Lasset die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht. Solche Aussprüche, von glaubigen Eltern und Lehrern dem Gedächtnisse der Kinder eingeprägt, können die religiöse Stimmung als eine Grundlage der christlichen Gesinnung über das ganze Leben des Menschen verbreiten und dem Religionsunterricht, wenn dieser in der rechten Weise ertheilt wird, im Gemüthe der Jugend Bahn machen.

Aber im systematischen Unterricht wohnt eben die rechte Weise nicht, schon darum nicht, weil derselbe durch Analysis in den Verstand der Jugend einzugehen versucht, während der Mensch, je jünger er ist, desto mehr durch Synthesis unterrichtet zu werden begehrt. Und gerade die analytische Methode scheint jetzt mehr und mehr im Religionsunterricht gepflegt und als diejenige anerkannt zu werden, durch welche die Schule wieder eine Pflanzschule der kirchlichen, durch die kirchliche der christlichen Gesinnung werden soll. Ein für das geistige Wohl der Jugend treu besorgter ungenannter Schulmann sagt in einem[29]) Aufsatze über den Religionsunterricht auf den Gymnasien: „Der Religionsunterricht, für den wir ja theologisch gebildete Männer heranziehen, ist offenbar tiefer, geistiger, wissenschaftlicher geworden. Er hat mancherlei äußerliche Zuthaten, die sich in Ermanglung besseren Inhalts an ihn angesetzt hatten, abgestreift, mehr die Sache in's Auge gefaßt und sich auf die wesentlichen Objekte dieser Disciplin koncentrirt. Offenbar ist die Religion bei uns nicht mehr eine Disciplin, welche mit Gleichgiltigkeit oder gar mit Mißachtung betrachtet wird. Den Vorwurf, den vor Zeiten die evangelische Kirchenzeitung und ihre Mitarbeiter so reichlich über die Gymnasien ausgeschüttet haben, daß diese eine unchristliche Jugend erzögen, trifft uns schon seit einer langen Reihe von Jahren nicht mehr, wenn er uns überhaupt je getroffen hat. Wer sollte nun nicht

---

29) Neue Jahrbücher von 1864 im 89. und 90. Band, zweite Abtheilung des zweiten Hefts.

erwarten, daß eine so gepflegte und gebildete Jugend einen tieferen religiösen Sinn, ein wirkliches Verständniß für die Sphäre des Religiösen von der Schule mit sich nehmen und durch Wort und That bekunden würde? — „Ist dem nun wirklich so? Können wir uns vor uns selber und vor dem heiligen und allwissenden Gott, in dessen Dienst wir ja auch stehen, dieser Frucht unsrer Arbeit berühmen? Ach der kirchliche Sinn ist nicht erhöht: das Wort Gottes ist unsern Schülern nicht näher gerückt, nicht zu einer Quelle geworden, aus der sie täglich Wasser des Lebens zu schöpfen kommen. Wir haben nach Rechtgläubigkeit gestrebt und darüber die frühere Gläubigkeit eingebüßt; ja selbst der Glaube an Wahrheiten, die uns noch vor dreißig Jahren als völlig sicher und unerschütterlich galten, ist uns wankend geworden und verloren. Wir bauen auf einem Fundament, das nicht mehr da ist, künstliche dogmatische Systeme auf, die bei'm ersten Luftzuge zusammenstürzen. Zwar bei den Abiturientenprüfungen entwickeln unsre jungen Leute oft so viel theologische Gelehrsamkeit, so tiefe Blicke in die Geheimnisse des Gottesreiches, so große Belesenheit in der Schrift, daß ich dabei mit Beschämung an meine eigene Jugendzeit zurückdenken muß; dafür aber ist ihnen der Glaube an das Dasein Gottes, an die Unsterblichkeit ihrer eigenen Seele eine Sache von höchster Gleichgiltigkeit. Von einer festen, dauernden Richtung der jungen Herzen auf Gott, von einer bewußten, auf Principien gegründeten Sittlichkeit der Gesinnung ist wenig mehr zu sehen.“

Ohne dem Lobe zuzustimmen, welches in dieser Be-

trachtung der rationalistischen Unterweisung in der Religion ertheilt wird, erkenne ich in derselben eine treffende Darstellung der religiösen Uebelstände, woran unsre protestantischen Gymnasien leiden. Denn obwohl es zweifelsohne preußische Gymnasien sind, deren Resultate im Religionsunterricht hier geschildert werden, so darf man doch unbedenklich annehmen, daß der Schulmann, welcher diese Betrachtung anstellte, ebendamit so ziemlich die allgemeinen religiösen Zustände unsrer protestantischen Gymnasien gezeichnet habe, da die Unwirksamkeit des Religions-Unterrichts allerwärts die gleiche zu sein scheint, und ebendadurch auf die gleichen Ursachen zurückweist. Freilich würde man Unrecht thun, wenn man diese Unwirksamkeit ganz allein von der Weise des Unterrichts ableiten wollte. Aber ein großer Antheil der Gymnasien an dieser Unwirksamkeit besteht offenbar in der Weise, in welcher der Religionsunterricht ertheilt wird: es ist Schuld der Methode, daß der Knabe und der Jüngling durch den Religionsunterricht nicht religiös gestimmt werden können. Unsre Aufgabe ist sicherlich die, daß wir von der Schule aus die Kirche wieder aufbauen sollen, indem wir die Jugend so führen, daß sie glauben könne und wolle: die aber, welche auch bei gutem Willen in der Methode fehlen, wollen zuallererst die Kirche in dem Verständniß wieder aufrichten, und erwarten davon — mit welchem Rechte, sieht jetzt alle Welt — die Rückkehr des Glaubens in die Gemüther des nachwachsenden Geschlechtes.

Wenn alles wirkliche und lebendige Wissen nur demjenigen erwächst, welcher dasselbe aus den Quellen der Er-

kenntnisse erholt, die das begehrte Wissen ausmachen; und wenn das Lehren dreifach ist, Mittheilen, Ueben, Erwecken: so kann die Mittheilung des religiösen Stoffes nur im Anhalten zum aufmerksamen Lesen der heiligen Schrift, die Uebung nur im Anhalten zu Vergleichungen verschiedener Art, und die Erweckung nur darin bestehen, daß der Schüler veranlaßt wird, den Gehalt des religiösen Stoffes durch eigenes Nachdenken herauszufinden. Die Schule muß jetzt das übernehmen, was sonst und bis in den Anfang unsers Jahrhunderts in den bessern Familien evangelischen Bekenntnisses geschah, daß nämlich die Kinder in solchen Häusern durch tägliches gemeinsames Lesen mit dem Inhalt der heiligen Schrift vertraut gemacht wurden. Die Schule muß jetzt das verrichten, weil das Haus es nicht mehr thut, und weil wir ohne diese Thätigkeit der Schule in Gefahr sind, den Boden, auf welchem unsre evangelische Kirche aufgebaut ist, ganz zu verlieren, und, wie das bei Unzähligen schon wirklich der Fall ist, gar keine Religion mehr zu haben. Denn alle die zum Theile wohlgemeinten Versuche, durch das Lehren einer sogenannten natürlichen Religion, z. B. durch Beweise für das Dasein Gottes und für die Unsterblichkeit der Seele, wie auch durch die Mittheilung moralischer, der Philosophie entnommener Vorschriften die Jugend religiös zu stimmen, sind nach den in der Schule und im Leben selbst gemachten Erfahrungen, welche sich vor unsern Augen täglich noch mehren, vollständig gescheitert. Wie schwach und vorübergehend ist der Eindruck gewesen, den der feingebildete Tiedge mit seiner Urania gemacht hat, während ältere,

auf dem Boden der göttlichen Offenbarung stehende Dichter bei minder schmiegsamer Form die Herzen noch immer bewegen und der Wahrheit erschließen. Wir sind durch die Entwöhnung vom Verkehr mit der heiligen Schrift in einen ähnlichen Zustand gerathen, wie die Christenheit vor Luther durch das gewaltsame Vorenthalten der göttlichen Offenbarung, nur daß die Begierde und Freude, womit damals die Bibelübersetzung aufgenommen wurde, eine tiefe und unbewußte Sehnsucht der Menschen erkennen ließ, worin sie der Wiederkehr des Lichtes harrten, während in unsern Tagen das herrschende Geschlecht von der Offenbarung nichts mehr wissen will, und durch Lehrer und Prediger, die den Jungen und den Alten statt des Worts der Wahrheit ihre eigene Weisheit oder die Glaubenssätze der Kirche entgegenbringen, von der Offenbarung mehr und mehr abgetrieben wird. So wird es denn unsre Aufgabe sein, in dem nachwachsenden Geschlechte die Entfremdung und Gleichgiltigkeit gegen Gottes Wort, in welcher die Eltern und Gereiften dahin leben, dadurch zu überwinden, daß wir schon in dem kindlichen Alter eine Ahnung von den geistigen Gütern erwecken, welche die Bekanntschaft mit der heiligen Schrift uns darbietet.

Wie die ganze Offenbarung Geschichte ist, so muß der Religionsunterricht vom Eintritte des Schülers in die lateinische Schule bis zum Austritte aus dem Gymnasium in Gestalt der Geschichte gegeben werden, und zwar so, daß der Lernende selbst durch eigene Thätigkeit den Willen Gottes zu unsrer Seligkeit aus der heiligen Schrift Alten und Neuen Bundes erkenne. Es wäre allerdings

nicht zweckmäßig, schon mit dem ersten Jahr der lateinischen Schule das Lesen und Erklären der heiligen Schrift anzufangen. Vielmehr wird der Religionsunterricht damit begonnen werden müssen, daß man die Schüler ein die biblische Geschichte Alten und Neuen Testaments enthaltendes Buch, wie das Calwer oder das Zahn'sche lesen läßt, und sie durch fleißige Wiederholung dazu anhält, sich das Gelesene einzuprägen. Wie beim Gebrauche des deutschen Lesebuches wird der Lehrer auch hier die Schüler darin üben, von dem Gelesenen mündlich Rechenschaft zu geben, nicht so, daß sie Theile des Buches auswendig gelernt hersagen, sondern indem sie in selbstgebildeten Sätzen reden. Dann im Laufe des zweiten Jahres der lateinischen Schule tritt das Lesen und Erklären der heiligen Schrift ein, und wird durch alle Klassen bis zum Uebertritt auf die Universität zum Religionsunterrichte verwandt, so daß der Schüler alle Schriften des Alten Bundes nach einer Auswahl, für welche der Zweck dieses Lesens maßgebend ist, und alle Schriften des Neuen Bundes etwa mit Ausnahme der Apokalypse wiederholt liest und ihren Inhalt sich einprägen kann. Die Erklärung wird wie bei'm Lesen der lateinischen und griechischen Autoren zum Verständnisse dessen dienen, was der Schüler nicht durch sich selbst verstehen kann. Es wird aber hier am allerwenigsten eine Einleitung in das Ganze oder in einzelne Theile, z. B. in die Propheten oder die Evangelien erforderlich oder zweckmäßig sein, und ebensowenig würde der Lehrer wohl daran thun, wenn er die Erklärung dem Lesen einzelner Stellen voranschicken wollte;

diese muß das Lesen selbst begleiten, soweit sie dem Schüler dazu nothwendig ist, daß er den Inhalt verstehe.

Das Lesenlassen und das Erklären aber ist noch nicht der Religionsunterricht, sondern das Mittel, wodurch es möglich wird, den Schüler religiöse Wahrheit erkennen zu lassen. Dieses geschieht dadurch, daß der Schüler den religiösen Gehalt dessen, was er liest, erkennen lernt, und ebendarin muß der Lehrer seinen Beruf zum Unterrichten in der Religion am meisten bewähren: eine jede Bibellektion muß zur Erweckung des Schülers in noch höherem Grade dienen, als eine lateinische oder griechische Lehrstunde. Nicht als ob aus der dem Religionsunterricht zugewiesenen Zeit Erbauungsstunden werden sollten: auch hier ist es der Verstand des Schülers, an welchen der Lehrer sich zu wenden hat; durch seinen eigenen Verstand soll der Schüler den religiösen Gehalt dessen, was er liest, aufsuchen und finden lernen. Der modus aber, wodurch ihm der Lehrer zum Auffinden dieses Gehaltes verhilft, ergibt sich aus dem Zwecke des Religionsunterrichts.

Der Zweck dieses Unterrichts aber kann kein anderer sein, als der Zweck der Offenbarung selbst, die Heiligung des Menschen. Ihr sollt mir ein priesterliches Königreich und ein heiliges Volk sein (2 Mos. 19, 6.). Nach dem, der euch berufen hat und heilig ist, seid auch ihr heilig in allem eurem Wandel. Denn es stehet geschrieben: ihr sollt heilig sein, denn ich bin heilig. (1 Petri 1, 15. 16.). Dazu noch 3 Mos. 11, 44. 45. 1 Kor. 1, 29. 30. Wenn aber die Heiligung des Menschen der Zweck der Offenbarung ist, so muß im Menschen der eigene, freie

Wille vorhanden sein, sich durch den Geist Gottes, der in der Offenbarung zu uns redet, heiligen zu lassen; und wo ein solches Verlangen nicht vorhanden ist, da muß dasselbe erst geweckt werden. Der natürliche Mensch vernimmt nichts vom Geiste Gottes; es ist ihm eine Thorheit, er kann es nicht erkennen. (1 Kor. 2, 14.). Da, wo unser Erlöser sein Lehramt antrat, mit der Bergrede, hat er seines Erlösungswerkes noch mit keinem Worte gedacht, sondern vielmehr das schlafende Gewissen seiner Zuhörer zu erwecken gesucht. Denn wie sollten diejenigen das Wort von der Versöhnung aufnehmen können, welche kein Verlangen tragen, mit Gott versöhnt zu werden? oder wie sollten die Menschen die erbarmende Liebe Gottes empfinden, welche sich selbst nicht der Erbarmung bedürftig erscheinen? Die Lehre von der Erlösung macht so ganz das innerste Wesen der göttlichen Offenbarung aus, daß für den Menschen, der keine Erlösung und Sündenvergebung sucht oder begehrt, die Offenbarung nicht vorhanden ist. *Οἱ τελῶναι καὶ αἱ πόρναι προάγουσιν ὑμᾶς εἰς τὴν βασιλείαν τοῦ θεοῦ* (Matth. 21, 31.). Es ist sogar von der griechischen Philosophie, welcher die Meinung von einer nothwendigen Umkehr zu Gott und Versöhnung mit Gott ferne liegt, öfters wenigstens das anerkannt worden, daß der Mensch, um besser zu werden, zuallererst seine sittliche Mangelhaftigkeit empfinden müsse. Aristot. Eth. Nic. VII. 8: *Ὁ γὰρ ἀμεταμέλητος ἀνίατος.* Epicurus bei Sen. Epp. 28: Initium salutis notitia peccati. Epictetus bei Stob. I, 48: *Εἰ βούλει ἀγαθὸς εἶναι, πρῶτον πίστευσον, ὅτι κακὸς εἶ.*

Der Mensch, welcher nach Erlösung von der Macht der Sünde und nach Sündenvergebung Verlangen tragen soll, kann nicht durch andre erfahren, daß er ein Sünder und der Vergebung seiner Sünden bedürftig sei. Wo man im Unterricht ein Wissen von der Sündhaftigkeit unsers ganzen Geschlechtes mittheilen will, da verschließt man gerade das Gemüth des Schülers der Erkenntniß der eigenen Sündhaftigkeit. Diejenigen Religionslehrer, welche die Sache in systematischer Ordnung abhandeln, muthen dem Schüler zu, einen Syllogismus zu bilden: Alle Menschen sind Sünder. Ich bin ein Mensch: also bin auch ich ein Sünder. Wenn nun der Schüler auch soweit denkt, wird er dadurch zum Verlangen nach der Vergebung seiner Sünden erweckt werden? Gerade so wenig, als man einen Kranken, dem die Eßlust fehlt, bereden kann, daß er hungrig sei. Vielmehr wird sich der Schüler, welchen man den Syllogismus machen läßt, über seine eigene Sündhaftigkeit gleich von vorne herein mit deren Allgemeinheit beruhigt finden.

Es gibt keinen andern Zugang zur religiösen Erkenntniß außer dem der Erkenntniß seiner selbst und der Differenz des eigenen Wollens und Thuns von dem uns in's Herz geschriebenen und durch die heilige Schrift geoffenbarten Willen Gottes. Die Selbstkenntniß mit der Erkenntniß dieser Differenz muß der Lehrer jedoch nicht erst im Religionsunterricht, sondern durch die ganze Art seiner erzieherischen Thätigkeit wecken, nähren und mehren; nicht so, daß er jede Unart des Schülers als Auflehnung wider Gottes Gebote rügt, sondern daß er den Schüler,

welcher gefehlt hat, vor allen Dingen davon überzeugt, daß er gefehlt habe. Denn wo nicht gerade grobe Vergehungen, wie Mißhandlung anderer geschehen sind, widerstrebt der natürliche Hochmuth dem Erkennen und Bekennen am allermeisten: wie ja derselbe Hochmuth auch für stärkere Verfehlungen noch Ausflüchte sucht, dergleichen die Anwälte auch der schwersten Verbrecher vor den Schwurgerichten für ihre Klienten auffinden und sich etwas darauf zugute thun, indem sie sich so gebärden, wie wenn sie, von dem Finden der Wahrheit und des Rechtes dispensirt, sogar durch offenbare Unwahrheit die Straflosigkeit oder gelindere Bestrafung des Verbrechers erwirken sollten. Erst von dem Punkte aus, wo der Schüler erkennt, daß er gefehlt habe, kann der Lehrer ihn mit Erfolg ermahnen, eben in dem Stücke, worin er gefehlt hat, ein anderer Mensch zu werden. Denn wo derselbe den Fehler nicht erkennt, wird er mehr in der falschen Gemüthsrichtnng beharren und sich festsetzen, als aus derselben herauskommen wollen. Neben wirklichen Vergehungen aber wird sich dem Lehrer oft Gelegenheit bieten, da wo der eine Schüler gegenüber dem andern sich überhebt oder besser als der andre zu sein glaubt, jenem zu zeigen, daß er entweder dem Grade oder der Art nach sich ebenso, und durch seine Selbstüberhebung sogar noch mehr als der andre verfehle. Solche Aussprüche Christi, wie: Was ihr nicht wollt..... und: Was du willst u. s. w. lassen sich in der Schule zur Anpflanzung der Selbstkenntniß gar oft anwenden. Je strenger aber der Lehrer gegen sich selbst ist, desto aufmerksamer und zugleich nachsichtiger wird er gegen die Mängel

seiner Schüler, und desto mehr wird er im Stande sein, dieselben zur Erkenntniß ihrer sittlichen Schwachheit zu bringen, und durch solche Erkenntniß das Bedürfniß der Erleuchtung und Stärkung von Oben allmählich zu wecken. Dies freilich nicht allein in den ersten Jahren des Schulunterrichts, sondern auf dem ganzen Wege, den der Schüler macht. Denn unsre Eigenliebe entrückt uns immer wieder das Bewußtsein unsrer Mängel, wenn dieses auch auf Augenblicke klar und stark gewesen ist: wir, und vor Allen die Jugend, leben meistentheils in der freilich unklaren Meinung, daß unser sittlicher Zustand, so wie er gerade ist oder uns erscheint, der rechte sei, was wir besonders dadurch erkennen lassen, daß wir diese Meinung von uns bei'm Urtheilen über Andre als Maßstab anwenden. Bei dieser Meinung über sich bedarf aber der Mensch keines Gottes und keiner Erleuchtung und Stärkung seiner Willenskraft.

Im Religionsunterrichte selbst aber, d. h. bei'm Lesen und Erklären der heiligen Schrift werden wir wiederum auf das *γνῶθι σεαυτὸν* immerfort hinarbeiten müssen, nicht eben besonders durch Nutzanwendungen des Gelesenen auf einzelne Mängel und sittliche Schäden, die sich unter unsern Schülern vorfinden, auch nicht so, daß wir, wie Basedow seine Trunkenheit, unsre eigenen Gebrechen zum abschreckenden Beispiele vorstellen, wohl aber in der Weise, daß der Schüler empfinde, wie wir uns selbst von dem allgemeinen Schaden unsers Geschlechtes durchaus nicht ausgenommen ansehen. Wir werden die heilige Geschichte Alten und Neuen Testaments immer wieder dazu

anwenden, den Schüler in den Bildern des Menschenlebens, welche ihm dort vor Augen treten, sich selbst und sein eigenes natürliches Wesen und dessen Widerspruch gegen den göttlichen Willen erkennen zu lassen. Nicht als ob wir ganz besonders darauf ausgehen sollten, an vorleuchtenden Gestalten der heiligen Geschichte, wie an David, gerade die Schattenseiten hervorzuheben, sondern es muß dasjenige, was der Apostel Paulus Röm. 7, 21 ff. von dem doppelten Gesetze schreibt, das er in sich selbst finde, gerade an solchen Personen recht deutlich gemacht werden. Und obwohl beim Lesen der heiligen Schrift nichts, was der Erklärung bedürftig und zugleich fähig ist, übergangen und überhaupt das Verständniß möglichst gefördert werden soll, werden wir doch zur Weckung des religiösen Lebens die Wahrheit, daß wir Menschen alle vor Gottes Augen sündhafte Geschöpfe seien, am allermeisten an den Beispielen, welche die heilige Schrift darbietet, erkennbar machen müssen, und, was die Jugend in solcher Weise im Religionsunterricht einsehen lernt, auch bei der historischen Lektüre gelegentlich, nicht aber mit Exkursen besprechen. Wenn hienach das Anthropologische im Religionsunterrichte vorwalten muß, so werden wir auch bei'm Lesen und Erklären des Neuen Testaments, je jünger der Schüler ist, desto mehr das Gesetz, die Anforderung an das Besserwerden — nach dem Vorgange Christi in der Bergrede — zu beachten haben. Wir werden wohl niemals durch den Unterricht eine vollständige Bußfertigkeit zu Stande bringen, da hiezu Erfahrungen des Menschen an und mit sich selbst erfordert werden, die man nur im reiferen Alter

machen kann. Wir müssen uns am allermeisten vor der Pflege des Scheines und der Unwahrheit in religiösen Dingen in Acht nehmen, und dem Schüler niemals zumuthen, einen Satz, dessen Inhalt gefühlt sein will, als seine Ueberzeugung auszusprechen, wenn wir dessen nicht gewiß sind, daß der Schüler solch eine Empfindung habe. Aber ein Anfang zur Buße kann doch gemacht, es kann der natürliche Hochmuth der Jugend durch die Anerkennung der eigenen Mangelhaftigkeit gedämpft, es kann ein Verlangen nach Befreiung von der Uebermacht des natürlichen sündlichen Wesens erweckt, eine gewisse Empfänglichkeit für ein Fühlen der in Christo erschienenen göttlichen Erbarmung erschlossen werden. Wenn wir aber unsre Schüler soweit geführt haben, daß wir solche Anfänge des religiösen Lebens bei ihnen wahrnehmen oder voraussetzen dürfen — was nothwendigerweise in ihrer ganzen Art zu sein sich abspiegeln muß — so werden wir auch die göttliche Heilsanstalt immer als eine solche betrachten, deren Zweck die Heiligung unsere s Geschlechtes ist. Gerade hier muß sich der Religionsunterricht, der den Schüler dazu anhält, seine religiöse Erkenntniß aus der heiligen Schrift selbst zu erholen, von der Tendenz der auf unsre symbolischen Schriften gebauten Lehrbücher wesentlich unterscheiden. Menken sagt einmal sehr richtig: „Christus für uns, das ist in allen Lehrbüchern alles; warum aber so wenig oder gar nichts von Christus in uns, der da ist die Hoffnung der Herrlichkeit? Man hat Gnade und Gabe getrennt. Man predigt Vergebung der Sünden um Christi willen, aber nicht Befreiung von der Sünde durch den

lebendig machenden Geist Christi......... Die Menschen wollen hie und da orthodox sein, aber frei werden durch die Wahrheit, das wollen sie nicht."

Denn ungeachtet der auf die heilige Schrift gegründete Religionsunterricht keinen Lehrgang nach Kapiteln und Paragraphen kennt, muß der Lehrer doch bei sich selbst darüber gewiß sein, welche Partieen des christlichen Glaubens bei'm Lesen der heiligen Schrift im Laufe seines Unterrichts jedesmal in den Vordergrund treten, welche vorangestellt und welche aufgespart werden müssen: im Geiste des Lehrers muß allerdings eine Ordnung des christlichen Glaubens vorhanden sein, nur nicht nach Art der wissenschaftlichen Theorieen, sondern nach pädagogischen Rücksichten festgestellt. Auch wird der Lehrer sich nicht begnügen, dem Schüler lauter fragmentarische Erkenntnisse beizubringen. Vielmehr wird er denselben anhalten, den Lehrgehalt kleinerer und weiterhin immer größerer Abschnitte selbst zu erheben und sich in schriftlicher Darstellung einzelner Partieen des christlichen Glaubens selbst zu versuchen.

Ich setze noch etliche Stellen aus Aristoteles und Seneka bei, durch welche den Schülern gezeigt werden kann, daß die Vorstellung Pauli von dem doppelten Gesetz im Menschen den Alten nicht ganz fremd gewesen sei.

Aristot. Eth. Eud. II, 10: *ἡ βούλησις φύσει μὲν τοῦ ἀγαθοῦ ἐστι, παρὰ φύσιν δὲ καὶ τοῦ κακοῦ, καὶ βούλεται φύσει μὲν τὸ ἀγαθὸν, παρὰ φύσιν δὲ καὶ διαστροφὴν καὶ τὸ κακόν.*

Id. M. Mor. I, 9: *πεφύκαμεν μᾶλλον ἀκόλαστοι εἶναι ἢ κόσμιοι.*

Id. ib. I, 17: τῆς γὰρ ἀρετῆς στοχαζόμενοι ἁμαρτάνομεν ἐπὶ τὰς πεφυκνίας ὁδούς. ἡ γὰρ ψυχὴ εἰς πλείω μεμερισμένη ἔχει τι αὐτῆς τὸ μὲν χεῖρον, τὸ δὲ βέλτιον, ὥστ' εἴ τι ἐγγίγνεται τῶν ἐν ψυχῇ ἀδίκημα, τῶν μερῶν ἐστι πρὸς ἄλληλα.

Id. Eth. Nicom. VII, 15: Οὐκ ἀεὶ δ'οὐθὲν ἡδὺ τὸ αὐτὸ διὰ τὸ μὴ ἁπλῆν εἶναι τὴν φύσιν, ἀλλ' ἐνεῖναί τι καὶ ἕτερον..... ἐπεὶ εἴ του ἡ φύσις ἁπλῆ εἴη, ἀεὶ ἡ αὐτὴ πρᾶξις ἡδίστη ἔσται. διὸ ὁ θεὸς ἀεὶ μίαν καὶ ἁπλῆν χαίρει ἡδονήν. μεταβολὴ δὲ πάντων γλυκύτατον..... διὰ πονηρίαν τινά.

Seneca Epp. 52: Quid est hoc, Lucili, quod nos alio tendentes alio trahit et eo, unde recedere cupimus, impellit? quid conluctatur cum animo nostro, nec permittit nobis quidquam semper velle? Fluctuamus inter varia consilia, nihil libere volumus, nihil absolute, nihil semper. Stultitia, inquis, est, cui nihil constat, nihil diu placet. Sed quo modo nos aut quando ab illa revellemus? Nemo per se satis valet ut emergat. Oportet manum aliquis porrigat, aliquis educat.

Siehe zum Religions-Unterricht Num. 8 des ersten Anhangs.

VII. Die Maturitätsprüfung.

Jakob Grimm sagt in der Rede vom 8. November 1849. Ueber Schule, Universität, Akademie: „Auf der Schule mag man in bestimmten Fristen die Kraft der Schüler öffentlich versuchen, weil daraus edler Wetteifer entspringt und der Knabe gewöhnt wird, hervorzutreten und Gewandtheit der Rede sich anzueignen. Sein Talent zu wägen ist der Lehrer fortwährend im Stand, und man kann sagen, daß dieser beständig die ungezwungensten Messungen mit ihm vornehme. Verwerflicher scheint das den Eingang der Universität bedingende und erschwerende Abiturientenexamen. Der Gymnasiast muß befugt sein endlich die Schule zu verlassen, von seinem Abgang an lösen sich zwischen ihm und ihr die Bande, und welchen Weg er nun einschlagen will, steht in seiner Wahl. Wie Kirche und Schauspiel dem Eintretenden offen gehalten sind, sollte jedem Jüngling das Thor der Universität aufgethan und ihm selbst überlassen sein, allen Nachtheil zu empfinden und zu tragen, wenn er unausgerüstet in diese Hallen ge-

treten ist. Denn die Befähigung der Menschen hat ihre eignen, stillen Gänge und thut unerwartet Sprünge; wie sollten alle gleichen Schritt halten, den der Prüfung zwängendes Maß fordert? Den schlummernden Funken kann die erste gehörte Vorlesung oder eine der folgenden plötzlich wecken, und der bisher scheu und verschlossen Gewesene thut es nun auf einmal denen weit zuvor, die ihn anfangs übertroffen hatten. Vorausgesetzt werden muß aber, wenn alles so beschaffen ist, wie es sein sollte, daß jeder aus innerem Triebe und für seine eigene Ausbildung studire, nicht um dadurch ein Amt zu erwerben. Dringt einmal diese würdigere Ansicht der Studien und des Lebens durch, so wird der Staat selbst zuletzt seine ungebührlich viele Dienste verringern dürfen und der Wissenschaft ihre ganze Uneigennützigkeit zurückgegeben werden. Bei der Anmeldung zum Amt mag die ernsteste Prüfung den Ausschlag thun, der Durchfallende aber desto leichter eine andre Lebensart ergreifen, als er sich den des Dienstes überhaupt nicht Begehrenden anreihen kann."

Im Gegensatz gegen eine solche Autorität glaube ich, daß die Abiturientenprüfung ebenso nothwendig als heilsam sei, zuallererst für den Jüngling selbst, welchen, wenn er ungeprüft und ungewarnt auf die Universität und vor die Pforten des Staatsdienstes gelangt ist, da erst in Folge strenger Prüfung zurückzuweisen mir viel härter und unbarmherziger zu sein scheint, als ihm erst nach einer am Ende des Gymnasiallaufes zu erstehenden Prüfung die Pforten der Universität aufzuthun. Sollte denn wirklich J. Grimm gemeint haben, es sei dem zurückgewiesenen

Staatsdienstaspiranten leichter, bei'm Handel und Gewerbe sein Unterkommen zu suchen, als dem Gymnasiasten, dem es in der Maturitätsprüfung nicht gelungen ist? Aber J. Grimm hat, wie es dem Gelehrten gar oft ergeht, die Jugend, wie diese immer und überall war und ist, nicht gekannt, wenn er voraussetzt, daß jeder aus innerem Triebe und für seine eigene Ausbildung studire, nicht um damit ein Amt zu erwerben. Der wissenschaftliche Trieb führt die allerwenigsten der Universität zu, sondern alle mehr oder weniger das Brod, das sie suchen. Wenn nun der Staat, welcher ihnen künftighin dieses Brod abreichen soll, schon vor der letzten Vorbereitung auf das brodgebende Amt sich vorsieht, daß der Jüngling diese Vorbereitung zu machen wohl im Stande sei, so wird er damit sein und der aspirirenden Jugend wohlverstandenes Interesse gehörig wahren. Es ist aber wirklich zu verwundern, wie der edle und in der Wissenschaft so scharfblickende J. Grimm nicht voraussah, daß die Ausführung und praktische Anwendung seiner Ansicht von der Abiturientenprüfung gerade in Preußen mehr als anderswo von einer großen Zahl unbegabter und unvorbereiteter junger Leute als eine Einladung aufgenommen werden würde, im wüsten Studentenleben Zeit, Kräfte und Geld zu vergeuden, und nachher, durch Verbindungen und die Ansprüche ihrer Geburt begünstigt, die Vortheile des öffentlichen Dienstes denjenigen vorwegzunehmen, welche auf der Universität wirklich studirt haben. Uebrigens braucht man die Jugend nur kurze Zeit beobachtet zu haben, um dessen gewiß zu sein, daß auch der lernbegierige und wohlerzogene Jüng-

ling, geschweige denn die große Mehrzahl der Schüler des steten Hinblicks auf ein solches Ziel, wie die Maturitätsprüfung, bedarf, um in der Ordnung und im Fleiße erhalten zu werden, der Lehrer nicht zu gedenken, welche, ohne solch ein Ziel vor Augen zu haben, sich durch Liebhabereien und durch Neigung zur Bequemlichkeit gar zu leicht irren und von gewissenhafter Pflege ihrer Aufgabe abziehen lassen.

Es ist mit dieser Sache gegangen, wie mit vielen andern in allen Fächern menschlicher Thätigkeit: der modus der Uebung hat die Sache selbst in Mißkredit gebracht und als eine solche erscheinen lassen, die man lieber antiquiren sollte. Denn J. Grimm ist nicht der einzige, der diese Prüfungen verurtheilt. Der Unsegen aber ist schon mit dem komplicirten modus hereingekommen, da man bei dessen Bestimmung ängstlich bemüht war, ja nicht irgend ein Stück dessen, woraus man die Bildung des Studenten zusammenzusetzen gedachte, in der Endprüfung zu übergehen. Wenn man nicht über all die Fächer examinirt, sagte zu sich die Weisheit der obern Schulberather, so hängt der Schüler alles an den Nagel, was in der Prüfung nicht zieht; und damit haben sie wahrhaftig Recht gehabt, woferne ihre Grundlegung des Gymnasialunterrichts die richtige gewesen ist. Aber diese geschah unter dem Einflusse der irreleitenden Meinung, daß die geistige Bildung aus einer gewissen und nicht kleinen Zahl gelernter Sachen zusammenzusetzen sei. Ist nun diese Meinung durch die Mißerfolge des Gymnasialunterrichts mehr als widerlegt worden, so wird auch die Ordnung der Maturi-

ätsprüfungen, welche unter dem Einflusse derselben Meinung entstanden ist, nicht länger bestehen können. Wie, um das Gymnasium wieder aufwärts zu bringen, der Unterricht in den klassischen Sprachen wieder seine einzige Aufgabe werden muß, zu welcher andre Lehrfächer nur in subsidiarischem Verhältnisse stehen: so muß die Ermittlung des geistigen Gewinnes, den der Schüler aus dem klassischen Unterricht gezogen hat, die einzige Aufgabe der Abiturientenprüfungen werden. Will man den Resultaten des Unterrichts in andern Fächern ebenfalls ihren Antheil an der Ertheilung oder Verweigerung des Maturitätszeugnisses einräumen, so gewähre man den Lehrern der betreffenden Anstalt das Recht, ihrerseits der Kommission eine Erklärung über Reife oder Nichtreife eines jeden Examinanden zu übergeben, und bestimme durch eine gebrochene Zahl, etwa durch $^2/_5$, das Verhältniß, in welchem die Erklärung der Lehrer auf Ertheilung oder Verweigerung des Maturitätszeugnisses einwirken soll.

Die schriftliche Prüfung der Abiturienten hätte nach meiner Ansicht zu bestehen in der Uebersetzung eines ansehnlichen deutschen Stückes in's Lateinische, in einem lateinischen und in einem deutschen Aufsatz. Die mündliche, bei welcher aber für jede der beiden Sprachen mindestens zwanzig Minuten auf den einzelnen Examinanden kommen sollten, bestände im Uebersetzen aus lateinischen und griechischen Autoren in's Deutsche, wozu, nachdem die ganze Reihe der Examinanden übersetzt hätte, noch ein Colloquium mit allen käme über den sprachlichen und sachlichen Gehalt der übersetzten Stücke. Diese aber, die zu über-

setzenden Stellen, sollten durchweg solche sein, die der Schüler im öffentlichen Unterricht und in der geleiteten Privatlektüre nicht gelesen hat. Es ist aber wünschenswerth, beinahe möchte ich sagen nothwendig, daß die Examinatoren nicht die bisherigen Lehrer der Examinanden, diese aber bei der Prüfung zugegen seien. Denn die Maturitätsprüfung soll auch und zwar vornehmlich eine Prüfung der betreffenden Lehrer, nämlich ihrer Unterrichtsweise sein: sie sollen da sehen, ob und wie weit sie ihre Aufgabe erfüllt haben.

VIII. Die Vorbereitung auf das Gymnasial-Lehramt.

F. A. Wolf sagt: „Das Seminarium philologicum ist lediglich für die zwei oder drei obersten Klassen gelehrter Schulen, soferne es für Schulen ist. Es ist nämlich zugleich ein Institut zur Aufrechthaltung der Gelehrsamkeit und Bildung akademischer Docenten in einem Fache, für welches gewöhnlich sonst der Staat nichts thut." Die Worte „sofern es für Schulen ist," dienen zum Beweise, daß Wolf selbst zweifelhaft war, ob ein philologisches Seminar, welches er zur Bildung akademischer Docenten bestimmte, zugleich die rechte Lehranstalt für Gymnasiallehrer sein werde. Er sah oder ahnte wenigstens, daß beide Bestimmungen geradezu unvereinbar seien, deren eine Gegenstand der ihm von Oben gewordenen Aufgabe, der andre aber Sache seiner eigenen Neigung und Tendenz war. Darum wies er die im Jahr 1787 an ihn ergangene Zumuthung, in seinem Seminar auch das eigentliche Unterrichten zu üben, und bei den praktischen Uebungen auch auf andre, z. B. historische, philosophische

und besonders pädagogische Gegenstände Rücksicht zu nehmen, mit Entrüstung zurück, indem er sogar von der Vorstandschaft des erst seit einem Halbjahre bestehenden Seminars zurückzutreten drohte; worüber Wolf von Baumstark reichlich belobt wird. Später erkannte Wolf in einer von ihm selbst entworfenen und von der Oberbehörde gutgeheißenen Instruktion für den Direktor des philologischen Seminars an, daß, während die eigentlichen philologischen und humanistischen Uebungen, hauptsächlich das Erklären der alten Autoren, das Schreiben und die Ausbildung des lateinischen Stils beständig die Hauptsache sein müßten, doch der Hauptzweck, geschickte Schulmänner zu bilden, hiebei dem Direktor immer vor Augen schweben solle, und er daher auch auf die Beförderung anderer, einem gelehrten Schulmann nöthigen Kenntnisse und Geschicklichkeiten nach Möglichkeit und Maßgabe der jedesmaligen Subjekte sehen müsse, so daß er sie zu der Besuchung der nützlichsten Vorlesungen über andre Theile der Gelehrsamkeit anhalte, und sich dann und wann auch nach ihren anderweit erlangten Kenntnissen erkundige. — Die Entwicklung des Wolf'schen philologischen Seminars, dem alle später entstandenen nachgebildet sind, hat zur Genüge bewiesen, daß die Vorbildung nicht nur für den gelehrten Schulstand überhaupt, sondern auch die für den gelehrten Unterricht in den obern Klassen der Gymnasien bei Wolf und seinen Nachfolgern in der Sorge für die Aufrechthaltung der Gelehrsamkeit und für die Bildung akademischer Docenten ganz und gar aufgegangen ist; und diese Aussonderung der obern Klassen aus dem Gymnasial-

verband ist das Verderblichste unter alle dem, was von Wolf ausgegangen ist: es hat unsre Gymnasien um ihr Vermögen zu erziehen gebracht. Die Lehrer, welche aus Wolf'schen philologischen Seminarien hervorgehen, dürfen sich nicht weigern, ihren Amtslauf von Unten zu beginnen, was an sich ganz richtig ist, da das Lehren nur durch fleißige Behandlung der Anfänge und die richtige Führung halberwachsener Schüler, nur durch die Geduld und die Sorgsamkeit zu lernen ist, womit der angehende Lehrer das noch kindliche Alter unterrichtet. Aber gerade hier geht das Wolf'sche philologische Seminar und das Gymnasium weit auseinander; denn jenes lehrt etwas ganz Anderes, als was die Gymnasialjugend nicht nur in Sexta und Quinta, sondern auch in Secunda und Prima lernen soll.

Wir haben eine glänzende Apologie des Wolf'schen Seminars in den Jahn'schen Jahrbüchern vom Jahr 1858 aus der Feder A. Lange's, worin der philologische Charakter, welchen der angehende Lehrer aus dem Seminar mitbringt, als nahezu unverträglich mit dem pädagogischen Charakter angesehen wird, den das Unterrichten jüngerer Schüler erfordert. Denn wenn ich anders recht sehe, so beschränkt Lange, Wolfs Ansichten sich anschließend, die pädagogische Wirksamkeit des Lehrers auf diejenigen Klassen, in welchen zur Noth auch ein in der Prüfung schwach befundener Kandidat als Docent bestehen könnte. Man müsse sich, sagt Lange, dabei beruhigen, wenn die tüchtigsten unsrer Gymnasiallehrer substantiell Philologen blieben und nur accidentiell Pädagogen

würden. „Ein entgegengesetztes Bewußtsein unter der Mehrzahl derjenigen Gymnasiallehrer, die nicht von vornherein durch halben Erfolg ihrer Studien auf das Entsagen angewiesen sind, könnte nur mit großen Opfern erzielt werden.“ Hienach möchte es scheinen, als wären die Pädagogen an den Gymnasien, nämlich diejenigen, welche nur bis zur Qualifikation für niederere Klassen gelangen konnten, angefangene und nicht fertig gewordene Philologen. Dem ist aber nicht so: Lange weist solchen Lehrern oder Aspiranten des Lehramts an niederern Klassen das Studium der (spekulativen) Pädagogik, welche bis auf unsre Zeiten herab nur vergebliche Anläufe sich als Wissenschaft zu krystallisiren gemacht habe, ebenso zu, wie er den Lehrern der obern Gymnasialklassen die Philologie zutheilt. Wenn man dem eigentlichen Gymnasiallehrer, sagt er, auferlegte, sich in einen Gegenstand zu vertiefen, der flach ist, etwas zu studiren, das so wenige studirbare Seiten bietet, so würde der Geist und die Denkkraft des Philologen selbst darunter nothleiden. Dagegen für den Elementarlehrer und selbst für einen Theil der Lehrer höherer Bürgerschulen und niederer Gymnasialklassen sei der Schaden, der aus der Beschäftigung mit einem solchen Gegenstande nothwendig erwachsen müsse, nicht sehr hoch anzuschlagen — experimentum fiat in vili capite — insoferne nur die Ueberschätzung desselben nicht zu verderblich einwirke; und ein positiver Nutzen, wenn auch nicht für die Wissenschaft, so doch für die Praxis, könne dabei nicht ausbleiben, und wäre er auch nur in der intensiveren Richtung des Geistes auf die methodische Seite der Erziehung und des Unter-

richts enthalten; die erzeugte Tendenz, wenn sie nämlich gut sei, bleibe jedenfalls das Beste an der ganzen Sache. Ich möchte von dem Studium der speculativen Pädagogik nicht einmal den Nutzen erwarten, welchen Lange demselben zuschreibt, ja sogar wirklich den Schaden davon fürchten, den er wenigstens nicht hoch anschlägt. Und dem Philologen dieses Studium aufzubürden wäre auch nach meiner Ansicht widersinnig. Aber sollte es gleich verwerflich sein, dem jungen Manne, der sich zum Gymnasiallehramt vorbereitet, die Verpflichtung aufzuerlegen, sein Latein und sein Griechisch so zu studiren, daß er, einmal an der Schule verwendet oder angestellt, seine philologischen Kenntnisse und Einsichten pädagogisch verwerthen kann? A. Lange scheint diesen Gedanken zu perhorresciren, weil er von der Befürchtung beherrscht wird, daß eine solche Richtung der philologischen Studien mit einem Herabsteigen von der wissenschaftlichen Höhe des Gymnasiallehrers ein und dasselbe Ding wäre. Wenn aber für die durch Wolf'sche Seminare heranzubildenden Lehrer solch ein Betreiben der philologischen Studien zu gering ist, so fragt sich zunächst, was denn der „mächtige wissenschaftliche Geist, der sich, ohne daß man lange nach seiner Berechtigung fragte, unter der jüngern Lehrerwelt Bahn gebrochen hat," der Gymnasialjugend leiste und erweise? A. Lange läßt diese Frage so gut als unbeantwortet. Wenn man die Stelle, in welcher Lange sich einer Beantwortung der Frage zu nähern scheint, in gewöhnliches Deutsch übersetzt, so möchte das alta mente repostum also lauten: die hohen Häupter unter den Gymnasiallehrern leisten der

Jugend nichts, das Mittelgut aber kann derselben wenigstens etwas Kritik beibringen. Und das ist alles? wird man fragen. Nein! antwortet der Apologet: die Leistungen der heutigen Philologie gehen weit hinaus über die Schule; „das Wesen derselben ist in der Methodik historischer Forschung im weitesten Sinne“ zu suchen. „Freilich ist die heutige Philologie in einem Zersetzungsprozesse begriffen, aber in einem solchen, durch den sie die fruchtbaren Keime, die auf dem speciellen Felde der Alterthumswissenschaft gezeitigt waren, über das ganze Feld historischer, literarischer und sprachwissenschaftlicher Gebiete ausstreut. — — Was die Methode der exakten Wissenschaften für das Gebiet der Natur, das soll die heutige deutsche Kritik, die der Philologie entsprossen ist, für die geschichtlichen Wissenschaften leisten und leistet es schon zum großen Theile. Unterdessen gehört aber gerade diese Kritik zu den wenigen Elementen deutschen Lebens, die dem Auslande Achtung abgetrotzt und den deutschen Namen und Einfluß gehoben und verbreitet haben. Und ist dies vielleicht für nichts zu achten? Es ist ein Gewinn nationaler Kraft nach innen und außen, so gut als wenn unser Handel oder unsre Politik neue Bahnen gewinnen würde.“ Diese Aufstellung zu prüfen oder zu widerlegen, ist nicht meines Amtes: es genügt, ihren Sinn zu erfassen, der nicht zweifelhaft sein kann. „Wir erweisen,“ sagt Lange, „der Jugend nichts, aber um so mehr der Welt.“

Dagegen mag es nicht überflüssig sein, zu fragen, ob denn wirklich solch eine Leistung von den Gymnasiallehrern, resp. von den Wolf'schen Seminarien ausgehe?

J. Grimm in der Rede über Schule u. s. w. welche neun Jahre vor A. Lange's Apologie gehalten worden ist, mag die Antwort geben: „Bei dem blühenden Zustand aller philologischen Disciplinen in Deutschland und bei der großen Zahl befähigter, aus den höhern Schulen vollgerüstet entlassener Jünglinge muß befremden, daß mit dieser gelungenen Anstrengung der entspringende wissenschaftliche Vortheil außer Verhältniß zu stehen scheint. Unsre Gymnasien, woferne mir der Vergleich nicht übel ausgelegt wird, erziehen schönes, glänzendes Laub in Fülle, lange nicht so viel Früchte, als dieses Laub neben sich tragen könnte. Die meisten Philologen erzeigen sich so vorbereitet, daß man darauf gefaßt sein sollte, aus ihrer Hand nun die wichtigsten Bereicherungen der Grammatik, Kritik und Geschichte hervorgehen zu sehen; allein was leisten sie hernach? In der Mehrheit werden sie brauchbare, aber bei der mittlern Stufe beharrende Lehrer, denen es fast genügt, die Wissenschaft auf dem Standpunkt zu erhalten und fort zu überliefern, auf welchem sie ihnen zugeliefert wurde."

Eine zweite Frage, zwar noch delikaterer Art, kann bei solchen, die eine so exklusive Stellung in der Gesellschaft der Geister ansprechen und erwarten, daß andre Menschenkinder an ihnen hinaufschauen, namentlich die, welche substantielle Pädagogen und nur accidentielle Philologen sein wollen, nicht umgangen werden. Ut si qui aegrotet, quo morbo Barrus, haberi ut cupiat formosus, eat quacunque puellis injiciat curam quaerendi singula, quali sit facie, sura, quali pede, dente, capillo: so drängt

sich gerade bei einer Apotheose der Philologie, dergleichen A. Lange eine feiert, um so mehr die Frage auf: was sind denn diese ausbündigen Philologen? oder: zu welcherlei Menschen hat sie das Wolf'sche Seminar gemacht? Denn wer Thaten des Geistes verrichtet, dessen eigener Geist muß den ersten Gewinn davon haben, etwa so, wie nach Levit. 7, 9 das Speisopfer, welches der Priester für einen Mann aus dem Volke darbrachte, des Priesters sein sollte, der es opferte. Und zwar kann solch ein Gewinn des Thuenden aus seinem Thun nach dem Naturgesetze nur ein ethischer sein. Nun, welcher ethische Gewinn läßt sich an den Seelen der Philologen wahrnehmen, die auf der Höhe ihrer Wissenschaft stehen? Was ist aus dem Vater und Erzeuger dieser Philologie selbst geworden? R. Haym sagt in dem Buche über W. v. Humboldt: „Er hatte Schiller überlebt, um an dessen Statt jetzt die Theorie der ästhetischen Briefe an sich selbst zu bestätigen, um in einem großen Beispiele den Beweis zu führen, daß die Bildung durch das Schöne ernstlich und ganz ergriffen zu der Thatkraft und Sittlichkeit endlich doch zurückführe, die sie zu untergraben drohe. Er stand neben Wolf, um das Beispiel Wolf's Lügen zu strafen. Er zeigte, daß er nicht wie dieser seinen Demosthenes umsonst gelesen. Er zeigte, persönlich eintretend für die Noth des Vaterlandes, daß das Alterthumsstudium thatsächlich eine Quelle jener frischen Energie sei, welche Wolf nur mit eitler Rede im Munde führte." Was aber diese Philologie heute wirklich, nämlich in Hinsicht ihres ethischen Gehaltes sei, das hat J. Grimm, selbst vor allen

Andern ein wahrer und ganzer Philolog, in der oben angezogenen Rede treffend geschildert. Er sagt: „Es sei noch eine Bemerkung über die klassischen Philologen hier nicht zurückgehalten. Vermöge ihrer Vertrautheit mit dem Alterthum der Freiheit und einer unbevorzugten Stellung der Menschen an sich zugethan, sind sie gewiß keine Vertheidiger des heute unbeliebten, und es scheint fast entbehrlich gewordenen Adelstandes. Wie geschieht es, daß sie einen philologischen Stolz zeigen, der bessern Grund hat als Adelstolz, aber ihm doch vergleichbar ist? Keine unter allen Wissenschaften ist hochmüthiger, vornehmer, streitsüchtiger als die Philologie und gegen Fehler unbarmherziger."

Den zweiten großen Schaden hat Fr. A. Wolf unsern Gymnasien dadurch angethan, daß er das philologische Studium in vierundzwanzig Disciplinen zerlegte, um daraus ein umfassendes Studium des Alterthums zu machen. Körte gibt zwar zu verstehen, und Arnoldt findet's nicht unwahrscheinlich, daß Wolf die künftigen Gymnasiallehrer mit dieser Ueberfülle gelehrten Stoffes ausgestattet habe, um die gelehrten Schulen gegen das Eindringen des Basedow'schen Utilitarismus zu verwahren, was nicht ohne Abweichung von dem wirklichen und natürlichen Zweck des philologischen Studiums geschehen konnte. Mir ist wahrscheinlicher, daß Wolf die Theologen damit ferne halten wollte, obgleich er sie in der zweiten Klasse seines Seminars zuließ; denn wer konnte Lust und Zeit finden, neben einem Fakultätsstudium noch die vierundzwanzig philologischen Disciplinen auszunützen?

Auch hat Wolf nach dem Schema der Vorlesungen, welches Körte I, 174 bis 176 gibt, in der eigenen Praxis die Exegese der Klassiker, und unter den vierundzwanzig Disciplinen diejenigen vorherrschen lassen, welche der Exegese am nächsten stehen, so daß er durch sein eigenes Beispiel den künftigen Gymnasiallehrern zeigte, was sie als die Hauptsachen in ihrem Berufe zu betrachten hätten. Aber jene Zersplitterung des philologischen Studiums hat, obgleich nur Theorie, dem Eigenwillen und der wissenschaftlichen Liebhaberei der Gymnasiallehrer Thüre und Thor geöffnet, so daß der Jünger der Alterthumswissenschaft in der Praxis auch die Grundsätze der philologischen Auslegungskunst, oder die Grundsätze der philologischen Kritik und Verbesserungskunst, oder die Geschichte der Kunst des Alterthums, oder auch die Epigraphik zu seinem eigentlichen Fache erheben kann, während er in den Jahresberichten der Lehranstalt, an welcher er dient, sich dazu bekennt, daß er seinen Schülern den Cäsar oder Sallust auslege. Daß dergleichen in Gymnasien wirklich vorkomme, hat A. Lange *ἀέκοντί γε θυμῷ* in dem oben besprochenen Aufsatze zugestanden. Er sagt: „Hat man doch bemerkt, daß jüngere Schulmänner, weit entfernt in der Fülle jüngst vergangener Generationen aus dem lebendigen Quell antiken Lebens zu schöpfen, vielmehr oft kaum im Stande sind, den Schriftsteller, den sie erklären sollen, fließend und zu eigenem und fremdem Vergnügen zu lesen und zu erklären; aber „Fragmente können sie sammeln!“ rief man voll Ironie und Unmuth aus.“ Wie sich bei Fr. A. Wolf überhaupt keine Konsequenz in der Aus-

führung der von ihm aufgestellten Grundsätze findet, so hat er seine vierundzwanzig Disciplinen im Widerspruche mit der im Jahr 1788 gegebenen Erklärung geschaffen, „daß die eigentlichen philologischen und humanistischen Uebungen, hauptsächlich das Erklären der alten Autoren, das Schreiben und die Ausbildung des lateinischen Stils beständig die Hauptsache sein, und der Hauptzweck, geschickte Schulmänner zu bilden, dem Direktor immer vor Augen schweben müßte." Es waren in ihm zweierlei Geister, ein leidenschaftlicher, unbändiger, der jene groteske Alterthumswissenschaft hervorgebracht, und ein nüchterner, freisinniger, der das Gedeihen der Wissenschaft im Dienste des öffentlichen Wohles bezweckt hat. Jener leidenschaftliche Geist hat in ihm selbst die Oberhand erlangt, und ist da, wo aus den Seminaren eine stolze, streitsüchtige und unbarmherzige Philologie hervorgeht, mit Verleugnung des andern bessern Geistes einheimisch und herrschend geworden.

Mögen diese philologischen Seminare bleiben, aber durch energische Umkehr zur ersten Institution Fr. A. Wolfs gründlich reformirt werden, und mögen sie, was Wolf selbst versäumt zu haben bekannte, emsig und anhaltend betreiben, ja zu ihrer vornehmsten Aufgabe machen! Dies ist die Uebung, welche im gesammten Unterricht viel wirksamer als die Mittheilung erfunden wird. Mir scheint das Halten besondrer Vorlesungen für die Mitglieder eines philologischen Seminars ein überflüssiges Ding zu sein, dagegen eine tägliche Uebung im Uebersetzen und Erklären vorzugsweise derjenigen Autoren, welche im Gymnasium

behandelt werden, um so nothwendiger und fruchtbarer. Und zwar sollte selbst Cornelius Nepos, oder, wo man mit Chrestomathieen anfängt, die Chrestomathie für das Seminar nicht zu gering sein. Denn wie sollte der Seminarist für sein Probejahr oder für seinen Eintritt in's Gymnasiallehramt guten Willen mitbringen, wenn im Seminar ein die Anfänge geringschätzender Geist vorwaltet? Ueberdem rächt es sich an jedem, der durch einen Sprung gleich auf obere Stufen gelangt, daß er die untern nicht betreten hat: er kommt in die Lehrhaftigkeit nie recht hinein. Dieser Mangel aber muß den Seminaristen ankleben, welche gleich von vorne herein nicht nur mit vornehmen Autoren, sondern mit noch vornehmeren Künsten, wie mit der Verbesserung der Texte durch Konjekturen, beschäftigt werden. Zuallererst muß der Seminarist alle die griechischen und lateinischen Autoren und diejenigen Theile der voluminösen, welche in den Gymnasien behandelt werden, gründlich verstehen und in reines und schönes Deutsch übersetzen lernen, was nicht dadurch zu Stande kommt, daß ihm der Professor Erklärung und Uebersetzung vormacht, sondern lediglich durch seine eigene und fleißige Arbeit. Davon sollte er denn mündliche und schriftliche Rechenschaft geben, und diese ab- und anzunehmen, die Leistungen zu kontroliren, die Mängel zu verbessern, sollte die erste Aufgabe der Dirigenten des Seminars sein; die nächste aber die Uebungen des lateinischen Stils, wieder nicht in vornehmer Weise durch Uebersetzung schwieriger Stellen aus deutschen Autoren, sondern solcher, die künftighin zu Hebdomadarien im Gymnasium verwandt werden

können. Hier aber wäre mehr noch als in obern Gymnasialklassen der rechte Ort für freie lateinische Aufsätze, vorzugsweise darum, damit der künftige Lehrer sich im Bau der Perioden versuche. Die eigentliche Gelehrsamkeit soll der Seminarist in den öffentlichen Vorlesungen erholen.

„Der Gymnasiallehrer,“ sagt Nägelsbach, „soll gelehrt sein;“ ich möchte lieber sagen, er soll ein angehender Gelehrter sein. Die Schule wird gewiß besser dabei fahren, wenn er mit dem Bewußtsein, noch gar vieles lernen zu müssen, in's Lehramt eintritt, als wenn er sich selbst wie ein gemachter Mann vorkommt. Ich habe im Jahr 1853 nach erhaltenem Auftrage die Anforderungen formulirt, welche an die Lehramtskandidaten sowohl der höheren als der niedern Klassen bei der Prüfung gemacht werden sollen, indem ich den Maßstab der Anforderungen von dem Grade und dem Umfang der philologischen Gelehrsamkeit hernahm, welche nach meiner Vorstellung ein wohlbegabter und fleißiger Theologiestudirender bei den von der Universität ihm gebotenen Mitteln sich aneignen konnte. Die Resultate der Prüfungen für das Lehramt, welche nach meinem Entwurfe noch jetzt abgehalten werden, sind meines Wissens der Art, daß die von mir gemachten Anforderungen eher zu hoch, als zu niedrig befunden werden.

Eine Vorbereitung auf das Schulehalten kann während des Universitätslaufes niemals in der Weise stattfinden, daß der angehende Lehrer bei'm Eintritt in eine Schulklasse schon einige Fertigkeit in der Behandlung der Schüler und der Sachen mitbrächte. Denn Probelektionen, mit Schülern gehalten, die der Seminarist nicht kennt,

und die ihn nicht kennen, sind gerade so unfruchtbar, wie die Probekatechisationen der angehenden Theologen, und können ja nur selten stattfinden. Auch möchte ich nicht der Schulvorsteher oder Lehrer sein, der zu diesen Proben seine Schüler stellen muß. Die beste praktische Vorbereitung wird ohne Zweifel im längeren Privatunterrichte gemacht. Außerdem aber ist das preußische Probejahr eine zweckmäßige Einrichtung.

Vgl. hinsichtlich der Prüfung für das Gymnasiallehramt Num. 9 des ersten Anhangs.

IX. Das äußere Leben des Lehrers.

Die Führung des Lehramts ist in den sämmtlichen Abschnitten, welche dem gegenwärtigen vorangehen, vielfältig besprochen worden. Jetzt sollte noch von der allgemeinen und durchgehenden Seelenstimmung geredet werden, in welcher der Lehrer leben soll, der seinen Beruf erfüllen will; oder vielmehr, da eine positive Darstellung der richtigen Seelenstimmung in erschöpfender Weise wenigstens von mir nicht gegeben werden kann, sollten diejenigen geistigen Richtungen und Gewöhnungen namhaft gemacht werden, bei welchen der Lehrer seinem Berufe nicht genügen wird. Ich habe in meinem fast noch jugendlichen, im Jahr 1825 verfaßten Versuche über Bildung durch Schulen christlicher Staaten im Sinn der protestantischen Kirche nach Erfahrungen, die ich an mir selbst, und nach Beobachtungen, welche ich an Andern machte, solche geistige Richtungen und Gewöhnungen beschrieben, und bin damit von dem μαστιγοφόρος Baumstark in seiner Schrift über Fr. A. Wolf (1864) ver-

spottet worden. Es war allerdings das ein Fehler, daß ich jene Mängel so darstellte, als müßten die Kandidaten des Lehramts wegen derselben von der Verwendung im Dienste der Schule ferne gehalten werden. Als Aufforderung zur ernsten Selbstprüfung halte ich jene Beschreibung auch heute noch für richtig. Da sie aber in Nägelsbachs Vorlesungen über die Gymnasialpädagogik S. 71 ff. abgedruckt ist, so scheint mir eine Wiederholung in dieser Schrift nicht gerathen. Dagegen glaube ich vor drei Abwegen warnen zu müssen, auf welchen ich in den letzten dreißig Jahren manche zum Theil talentvolle Lehrer habe wandeln gesehen.

Eine von den Richtungen, welche die Kraft und den Willen des Lehrers von seiner Schule abwenden, ist die der Liebhabereien. Es ist ein ganz andres Ding, ob wir zu Zeiten gerne Musik hören oder uns selbst machen, bisweilen das Theater besuchen, ob wir von der schönen Literatur Notiz nehmen und an dem Anblicke von Kunstwerken uns erfreuen, oder ob wir uns zum Dienste eines Gesangvereins hergeben, histrionale Fertigkeiten an uns selbst oder an unsern Schülern ausbilden, oder selbst in's Versemachen etwa zur Unterhaltung der Gesellschaften hineingerathen. Man pflegt dergleichen unschuldig zu nennen, und das ist es auch an sich. Aber es bleibt nicht mehr unschuldig, wenn mir dadurch meine Berufsarbeit zur Last wird. Wo euer Schatz ist, da ist euer Herz. Aber auch die gelehrte Liebhaberei kann ebendarum eine nicht unschuldige werden. Wenn ich meine Vorbereitung auf die Lehrstunde übereile oder ganz unterlasse, und

schwächere Ausarbeitungen meiner Schüler lieber durchstreiche als korrigire, um meine freie Zeit ganz dem Autor, den ich eben zum eigenen Studium erwählt habe, oder sonst einer Untersuchung oder der Schriftstellerei widmen zu können, so verwende ich die Kräfte, welche ich im Dienste der Jugend zu gebrauchen gelobt habe, nur im Dienste meines Eigenwillens.

Der zweite Abweg, besonders lockend in unsern Tagen, führt zur Theilnahme an den Bestrebungen der verschiedenen Parteien, worein jetzt alle Welt getheilt ist, und zuallererst der politischen; woraus man ersieht, wie wenig Ueberzeugung oder Wahrheitssinn auch bei solchen vorhanden ist, welche sich unter die Gebildeten zählen. Der Lehrer muß wie der Geistliche — es sind ja beide zum Dienste der Wahrheit verpflichtet — ein Mann der Ueberzeugung sein: er muß wissen, was er vorzieht und was er verwirft, und es müssen klare und erwiesene Sachen und Vernunftgründe sein, die ihn zu der Wahl bestimmen. Er muß für Andre einen geistigen Halt abgeben, eine Autorität sein können. Hiezu aber bildet das Eingehen in Parteiansichten und das Arbeiten für Parteizwecke den stärksten Gegensatz: keine noch so willkürliche Regierung tyrannisirt die Köpfe in dem Grade, wie der Parteigeist. Schon um der Unabhängigkeit willen sollte kein Lehrer Demokrat sein wollen, allerdings auch nicht Diener einer Regierung, die er nicht achten kann, außerhalb seines eigentlichen und nächsten Berufes, z. B. durch Zeitungsartikel. Denn für den eigentlichen Beruf gilt sicherlich und unbedingt das Wort, daß „jedermann unterthan sein soll der

Obrigkeit, die Gewalt über ihn hat.“ Jenseits der Gränze des eigentlichen Berufes aber sollte billigerweise von dem Manne, der auf dem politischen Felde, wenn auch nur als Wahlmann oder als Schriftsteller thätig sein will, zuallererst die Frage an sich selbst, und wenn er einen verständigen Freund hat, an diesen Freund gestellt werden: ob er zu solch einer Thätigkeit wirklich berufen sei? Einen äußern Beruf hat der Lehrer wenigstens zur Schriftstellerei in politischen Dingen offenbar nicht, und wo er wählen muß, erhält er damit nicht die Befugniß, im Sinne einer Partei zu wählen; vielmehr hat er auch da, wie in seinem eigentlichen Berufe das Wohl des Ganzen nach bestem Wissen und Gewissen wahrzunehmen. Den innern Beruf aber kann sich bei'm Lichte besehen niemand selbst zusprechen. Minime enim sibi quisque notus est, et difficillime de se quisque sentit. In der Regel ist es eine mehr oder weniger gegründete Neigung oder Abneigung, bisweilen eine edle Entrüstung, selten aber vernunftgemäße Würdigung der Sachen, was den angehenden Schriftsteller antreibt, an die Weltverbesserung Hand anzulegen: dine hunc ardorem mentibus addunt, Euryale, an sua cuique deus fit dira cupido? Leidenschaftliche Aufregung, auch für eine gute Sache, bringt uns immer in Gefahr, der Wahrheit und unsrer Pflicht untreu zu werden.

Am wenigsten aber soll der Lehrer sich dazu hergeben, an den Deklamationen derjenigen Antheil zu nehmen, welche in öffentlichen Lokalen über Alles, was von den Regierenden ausgeht, um seines Ausgangspunkts willen ein verdammendes Geschrei erheben. Es ist ein gewisses Unrecht

schon im Anhören solcher Dinge, wenn man nicht wagt, dem, was man als unrichtig, übertrieben, feindselig und lieblos erkannt hat, mit Ernst und Freimuth zu widersprechen und daran zu erinnern, daß auch gegründete Unzufriedenheit keinen Staatsbürger von der Verpflichtung losmacht, „Ehre zu geben dem, welchem Ehre gebührt.“ Aber vollends selbst so unehrenhafte Redebühnen zu besteigen, mit dem eigenen leidenschaftlichen Mißmuth auch andre anzufüllen, ist gewiß der schreiendste Gegensatz gegen die Sache des Volks, die jene Schreier zu vertreten behaupten, und nicht minder gegen die Gesinnung, welche dem Lehrer der Jugend inwohnen sollte.

Doch mehr noch als Liebhaberei und Politik droht die Richtung auf das, was man Lebensgenuß nennt, das Gemüth des Lehrers von der Liebe zu seinem Berufe abzuziehen. Die Gefahr der Entfremdung von dem Berufe liegt in dem, was in unsrer Zeit — im Anfang des Jahrhunderts war's noch anders — zum allgemeinsten Lebensgenusse geworden ist, in der Gewöhnung zum Leben im Wirthshause. Ich machte einmal einem Hilfslehrer freundschaftliche Vorstellungen darüber, daß er regelmäßig nach dem Mittags- und dem Abendessen das Wirthshaus besuchte. O! erwiderte er, da trinke ich ja nur einen Schoppen Bier, macht drei Kreuzer. Daß ich das habituelle Sitzen im Wirthshause und den Eindruck beklagte, den dieser Brauch auf des Lehrers Schüler machen mußte, davon konnte ich dem jungen Manne kein Verständniß beibringen. Das Wirthshaus gewinnt eine Gewalt über den Mann, welcher die Freude am Berufe und die Lust

zu den Studien, dazu auch und besonders die Sorge für Weib und Kind weichen muß: wie ja in unsern Städten und Dörfern das Wirthshaus eine wirkliche und für das öffentliche und häusliche Leben furchtbare Macht geworden ist. Es kann ja so weit kommen und ist an manchen Orten soweit gekommen, daß der Mann, welcher das Wirthshaus nicht besucht, als Menschenfeind und Grämling angesehen wird. Ganz jämmerlich aber ist vollends das, daß so manche edle Anlage, und besonders im Lehrstande, im Wirthshausleben elendiglich verkommt, in der Trunkenheit leiblich und geistig untergeht. Ich könnte von einer turpis senecta reden, welche ganz aus der Gewöhnung zur Völlerei im Wirthshaus hervorgegangen ist, nachdem der Mann sich viele Jahre als gelehrter, talentvoller, wirksamer und anerkannter Lehrer gehalten hatte. Eine minder gefährliche, deßwegen aber doch wohl zu berücksichtigende Folge des Wirthshauslebens ist die, daß der Mann sogar in der Führung seines Amtes von dem Geiste der Gesellschaft abhängig wird, in deren Mitte er sich tagtäglich z. B. einfindet. Es wird kein Lehrer sich dem Gerichte entziehen können, das seine Gesellschaft über ernstes Einhalten der Schulzucht ergehen läßt.

X. Der vornehmste Mangel in der Oberleitung des gelehrten Schulwesens.

So gewiß es ist, daß eine Regeneration unsers gelehrten Schulwesens nur in dem Innern der Schule erwachsen könne, und daß über den Lehrstand selbst ein neuer Geist kommen müsse, wenn das Gymnasium wieder werden soll, was es schon einmal gewesen ist: so unzweifelhaft ist es auch, daß dem Erwecken des neuen Geistes im Lehrstande große äußere Hindernisse im Wege stehen, deren Wegräumung als nothwendige Bedingung für die Erhebung des gelehrten Schulwesens aus seiner dermaligen Schwäche erscheint. Das vornehmste dieser Hindernisse aber möchte wohl die militärische Unterordnung unter das oberste Schulregiment sein, die Abhängigkeit der Lehranstalten von der Büreaukratie, von welcher der Unsegen wie ein böser Mehlthau immer von Neuem auf all das fällt, was im öffentlichen Leben durch guten Willen und den Antheil des Herzens an der Berufsarbeit zu Stande gebracht werden sollte. Denn je mehr die Arbeit, wozu ich mich verpflichtet habe, von geistiger Art ist, wie eben das

Erziehen durch Unterricht, desto mehr bedarf ich zur Energie meines Thuns der Spontaneität, der selbständigen Initiative in meinen Verrichtungen: und diese Spontaneität zieht mir die Büreaukratie, soviel sie vermag, aus meiner Seele heraus, indem sie mir nicht nur das Was, wozu sie bis auf einen gewissen Grad berechtigt ist, sondern auch das Wie anbefiehlt, woran sie kein natürliches, sondern nur ein usurpirtes Recht hat; und der Obere, die verkörperte Büreaukratie, saugt die mir entzogene Spontaneität in sich hinein, ohne ethischen Gewinn, da nicht seine Vernunft oder seine Willenskraft, sondern nur das in ihm dadurch verstärkt wird, was Plato das *ἐπιθυμητικὸν* zu nennen pflegt. Hiedurch wird seine Meinung über seine Stellung und Aufgabe, wie über das Verhältniß und die Pflichten des amtlich Untergeordneten wesentlich verändert: er vergißt, daß er mit diesem zugleich ein Diener des öffentlichen Wohles sei; in seinen Augen ist er ein Herr der Sachen und der Personen, und der Untergeordnete ist ein Knecht geworden, der seines Herrn Willen wissen, nicht nach eigener Ein- und Ansicht handeln soll. Von da an wäre es eine lächerliche Anmaßung, wenn der Untergeordnete bei dem, was er thut oder läßt, sich auf sein Gewissen berufen wollte. Er mag sein Gewissen behalten für sein häusliches Leben; die Büreaukratie aber impft ihm ein künstliches Gewissen ein für Alles, was er als Beamter oder als Staatsbürger zu thun hat: hier hat das natürliche Gewissen weder Sitz noch Stimme.

Aber ist denn das Verhältniß der Obern zu den Untern auch im Schulwesen das gleiche? findet sich nicht da

und dort eine humane und liberale Behandlung der Untergeordneten? Ich glaube mit Gewißheit, daß unter den Rektoren der preußischen Rheinprovinz keiner ein andres Regiment über sich zu haben wünscht, als das des gegenwärtigen Provinzialschulraths: und so mag die Persönlichkeit des Obern in vielen Fällen die Härte der Unterordnung mildern und vergessen machen, und die Nachtheile der büreaukratischen Verwaltung erleichtern. Aber wie auch in weitern Kreisen und größern Verhältnissen gar oft das System härter und inhumaner ist, als dessen oberster Vertreter, und Maßregeln nöthig macht, die er selbst verdammt: so bringt die einmal bestehende unbedingte Subordination auch in die Schule vieles herein, was deren Aufgabe und Gedeihen beeinträchtigt. Mag ein Provinzialschulrath und ein Gymnasialrektor noch so sehr von der Unzweckmäßigkeit alter oder neuer, vom Minister ausgegangener Verordnungen überzeugt und seine Tüchtigkeit auch allgemein anerkannt sein: er darf am Gebotenen nicht ein Jota ändern, auch wenn die Aenderung oder Unterlassung durch das Wohl der Jugend absolut geboten erscheint. „Die Herren“ (nämlich die Rektoren und Lehrer), sagte einst zu mir ein Regierungspräsident, der selbst nichts weiter sein wollte, als ein Expeditor der von Oben kommenden Befehle, „die Herren meinen immer, sie hätten nach eigenem Gutdünken zu lehren; aber ihre Pflicht ist zu lehren, wie es ihnen vorgeschrieben ist.“ Und der Mann hatte Recht, wenn die Büreaukratie überhaupt auf dem Boden desjenigen Rechtes steht, welches vor Gott Recht ist. Aber auf diesem Boden steht sie nicht, schon

darum nicht, weil sie sich, zwar stillschweigend, aber desto zuversichtlicher, das Recht anmaßt, welches keinem Sterblichen gebührt, das Recht der Unfehlbarkeit. Diese hat sie von der römischen Kurie bei deren vollem Leben ererbt, für ihre Machtsprüche aber die Form der Napoleonischen Depeschen, nicht die des menschlicheren Hirtenbriefes angenommen. Denn vor Zeiten klang's doch anders und zuthulicher: Wir Friedrich von Gottes Gnaden ꝛc. Unsern Gruß zuvor, Ehrsamer, Lieber, Getreuer! Und am Ende: Daran beschiehet unsre Meinung, und wir verbleiben Euch in Gnaden gewogen. Diese Fiktion der Unfehlbarkeit schließt eine zweite in sich, die nämlich, daß der Träger der Büreaukratie, ganz frei vom Eigenwillen, nur das Wohl des Ganzen suche, und, durch keine Parteiansicht irre geleitet, auch durch die sittlichsten und zweckmäßigsten Mittel das Wohl des Ganzen fördern könne und wolle. Auch dieses wird ohne Zweifel nirgends proklamirt, aber meines Wissens überall vorausgesetzt und überall durch die Erfahrung als Irrthum erwiesen. Was Flashar in Schmids Encyklopädie I, S. 545 erzählt, mag als ein ganz unanstößiges Beispiel hier einen Platz finden. Fr. Eduard Beneke hatte im Wintersemester 1820 auf 21 an der Berliner Universität philosophische Vorlesungen zu halten angefangen, die ungeachtet der Herrschaft, welche damals Hegel auf dem Katheder übte, und im Widerspruch gegen dessen System viele Zuhörer anzogen. Als dem Ministerium der Lektionskatalog für das Sommersemester 1822 vorgelegt wurde, strich dasselbe die Vorlesungen, welche Beneke anzukündigen gedachte. Dieser

hatte nämlich eine „Grundlegung zur Physik der Sitten" herausgegeben, ein Buch, das nach Oben als ein solches erschien, welches der Behörde Bedenken gegen Beneke's Beruf zum Lehrer einflößen mußte. B. bat wiederholt und vergebens um Bezeichnung derjenigen Sätze in dem Buche, welche Anstoß erregt hätten; nur mündlich wurde ihm von dem Minister v. Altenstein die Erklärung gegeben, daß nicht einzelne Sätze seiner Philosophie Anstoß erregt hätten, sondern das Ganze; daß eine Philosophie, welche nicht alles vom Absoluten ableite, nicht alles zum Absoluten in Beziehung setze, überhaupt nicht als Philosophie anerkannt werden könne. Wie dieser Minister auch positiv für Hegel Partei genommen habe, und welcher Schaden daraus namentlich dem gelehrten Schulwesen erwachsen sei, ist hinlänglich bekannt. Uebrigens wurde der Irrthum des Ministers faktisch anerkannt, als Beneke fünf Jahre später die Erlaubniß erhielt, seine Vorlesungen an der Berliner Universität wieder zu beginnen.

Wollte man aber sagen, die Nachtheile der Unfehlbarkeit und des Einzelregiments würden dadurch jedenfalls gemildert, daß dem Minister Räthe zur Seite stehen, ohne deren Rath und Zustimmung er keine Neuerung vornehmen werde, und überdem gebe es ja überall einen Oberschulrath, aus Sachverständigen zusammengesetzt, dessen eigentliche Aufgabe es sei, nicht nur die bestehende Ordnung zu erhalten, sondern auch Verbesserungen im Schulwesen zu berathen und zu beantragen: so zeigt die Erfahrung, daß weder die unmittelbaren Rathgeber noch der Oberschulrath im Stande seien, die Macht des obersten Trägers der

Büreaukratie oder dessen Machtsprüche in Sachen des Schulwesens zu paralysiren. Als der Fürst von Wallerstein im Jahr 1833 eine Verordnung um die andre erließ, wodurch das gelehrte und Realschulwesen in Bayern mit unheilbarer Verwirrung bedroht wurde, hatte er auch seine Räthe um sich, die er vorher hätte hören sollen, und außerdem standen an der Münchner Universität Männer genug, wie namentlich Thiersch, deren Rath ihn hätte vor der Schmach bewahren können, wenige Jahre darauf die eilf seit 1833 ergangenen Verordnungen auf einmal kassiren zu müssen. Von alle den amtlich und persönlich, nämlich durch ihre Einsichten berufenen Rathgebern wurde, wie der Erfolg bewies, nicht ein einziger gehört: jene Verordnungen waren lediglich der Ausfluß der gigantischen Phantasie des Ministers, während er übrigens, um jeden Einwand voraus zu beseitigen, das Ganze als aus der „ureigensten Idee Sr. Majestät des Königs" hervorgegangen erklärte. Man glaube doch ja nicht, daß dergleichen nur vor dreißig Jahren und in jenem Lande habe geschehen können: es ist alles zu jeder Zeit und allenthalben möglich, wo zwischen Oben und Unten keine festen Schranken durch anerkannte Rechte der Mittelglieder gesetzt sind. Und wo nicht auch für die Untern bestimmte Rechte bestehen, da hindert die Mittelbehörden ebenfalls nichts, eine durchaus nachtheilige büreaukratische Gewalt auszuüben. Der Dirigent des Oberschulraths ist nicht durch seine Kollegialmitglieder, der Specialreferent, woferne der Dirigent ihm wohl will, ist nicht durch seine Kollegen beschränkt, seine Phantasie wie jener bayrische Minister in

Schulsachen spielen und das Regiment der Einfälle grassiren zu lassen, wenn Rektoren und Lehrerkollegien ihnen rechtlos gegenüberstehen. Es gibt für die Mittlern und Untern solche Bereiche der Thätigkeit, die ihnen durch die Natur ihres Berufes selbst zugewiesen sind, wie für die Untern, d. h. die Rektoren und Lehrerkollegien die Aufnahme neuer Schüler, die Entlassung strafwürdiger und untauglich befundener, das Strafamt, die Erlassung der Schulgelder, die Zutheilung der etwa vorhandenen Schulstipendien, die Beurtheilung der Leistungen der Schüler, die Bestimmung über deren Aufrücken oder Sitzenbleiben, die Wahl der Schulbücher und Auswahl der Bücher für die Schulbibliothek, die Stundeneintheilung, die Dispensation von einzelnen Unterrichtsfächern, die Hausordnung der Schule, die Methode im engern Sinne. In diesen Stücken muß der Rektor Gebote von Oben zurückweisen und sich darauf berufen können, daß dieselben Sachen seines Ressorts seien. Den Obern dagegen muß es vorbehalten bleiben, überall guten Rath zu geben, und die Leistungen der Schule zu kontroliren. Ebenso muß der Oberschulrath auf seinem Rechte bestehen können, die einmal aufgestellten Principien zu wahren, neue, die Eingang suchen, zu prüfen, anzunehmen oder zu verwerfen, namentlich über Einführung neuer Lehrfächer wie über Antiquirung der vorhandenen in letzter Stelle zu entscheiden, die Art und Weise der Prüfungen für das Lehramt festzustellen, die Vorschläge zur Anstellung, Beförderung, Belohnung, Belobung, Entlassung der Gymnasiallehrer zu machen, so zwar, daß von Seiten des Ministers keine Per-

sonalveränderung der Art, wie auch keinerlei Veränderung der Lehreinrichtungen anders, als durch den Oberschulrath vorgenommen werden darf.

Und wozu das? möchte auch ein wohlgesinnter Uebergeordneter sagen: ich bin mir bewußt, nur nach Ueberzeugung zu handeln und zu verfügen, und in die Befugnisse derjenigen, die mir untergeordnet sind, nicht willkürlich einzugreifen; dazu noch bleibt wahr: *εἷς κοίρανος ἔστω.* Alles Gesetz aber wird wegen der Ungerechten gegeben, und mehr noch: jede menschliche Macht bedarf einer Schranke, damit dieselbe gegen die Bethörungen des Eigenwillens verwahrt sei. Andrerseits bedarf jeder Mensch, dem ein Geschäft aufgetragen ist, der freien Bewegung innerhalb des ihm angewiesenen Kreises, wenn er sein Geschäft mit frischem Muthe verrichten soll. Ueberdem beweist die alte und allgemeine Erfahrung, daß eine genaue Feststellung der Verpflichtungen und der Rückseite derselben, nämlich der Rechte, das beste Mittel sei, zwischen den zur Arbeit auf dem gleichen Felde Berufenen das rechte Verhältniß herzustellen und zu erhalten. Erst wenn für die Oberleitung des Schulwesens solche Schranken gezogen sind, wie sie oben bezeichnet worden, kann bei den Ueber- und den Untergeordneten das Bewußtsein entstehen, daß sie beiderseits Diener einer und derselben Sache seien. Endlich aber wird die Einheit des Regiments weit kompakter sein, wenn der gute Wille des Untergeordneten durch die ihm gegönnte freiere Bewegung gestärkt wird.

Doch Rechte den Rechten gegenübergestellt werden in der Regel nur das äußere Verhältniß ordnen, nicht aber

das Einvernehmen derjenigen bewirken, welche zu Diensten gleicher Gattung berufen sind. Es sollte neben der einmal bestehenden militärischen Form des Anbefehlens eine andere, menschlichere, die des Rathes und der Ermahnung, in die ganze Verwaltung und besonders in die des Schulwesens eingeführt werden, wodurch aus dem Ministerium wieder ein Minister, aus dem Oberschulrath wieder Räthe, ja auch aus dem Rektorat wieder ein Rektor werden würde. Denn das Abstraktum empfindet nichts und ignorirt die eigene Persönlichkeit wie die der Andern; der Rath und die Ermahnung aber kann nur von Personen ausgehen und an Personen gerichtet sein; beide wenden sich an den Verstand und den guten Willen der Empfänger und sind ebendadurch intensiver. Jedermann weiß, daß die Treue im Berufe ganz und gar abhängt von der ganzen Richtung und sogar von der Lebensweise des Dieners. Und Richtung und Lebensweise kann nur Gegenstand einer Ermahnung, nicht eines Befehles oder Verbotes sein. So aber, wie es jetzt steht, müßte dem Vorgesetzten nicht bloß das Recht der Ermahnung zugewiesen, sondern die Pflicht zu ermahnen förmlich auferlegt werden. Ueberdem müßten Wege und Formen für die Reciprocität des Ermahnens erfunden werden. — Hiezu Num. 10 des ersten Anhangs.

Erster Anhang.

Numer 1.

Bildung als etwas, das der Mensch hat, ist ein niemals abgeschlossener, aber als vollendet gedachter geistiger Zustand, vermöge dessen das θεῖον, das Gottähnliche, im einzelnen Menschen durch harmonische Thätigkeit seines Denkens, Empfindens und Wollens offenbar wird. Gott schuf den Menschen Ihm zum Bilde, zum Bilde Gottes schuf Er ihn. Man könnte aber auch sagen: Bildung ist Vernünftigkeit, in so ferne die den Menschen unterscheidende Kraft der Vernunft, wie das allgemeine Streben der Menschheit von je her das beweist, aus der rohen Natürlichkeit und über dieselbe sich so zu erheben bestimmt ist, daß das, was die heilige Schrift das Fleisch nennt, dem Willen des Geistes dienstbar werde und bleibe; auch weil in der Vernünftigkeit sich das θεῖον im Menschen als harmonische Thätigkeit des Wollens, Denkens und Empfindens erkennen läßt. Dies ist die Bildung schlechthin oder die allgemein menschliche Bildung, in deren Umkreis jede besondere, z. B. künstlerische oder wissenschaftliche Bildung erwachsen und hineinwachsen muß, wenn sie den Namen der Bildung verdienen will. So z. B. kann eine das Fleisch oder die sinnliche Begierde verherrlichende und reizende Poesie zwar

kunstvoll, aber nicht bildend, noch gebildet, noch vernünftig genannt werden. Wer aber vom Hervorbringen der Bildung im Nebenmenschen oder vom Mittheilen der Bildung an Andre, z. B. an Schüler spricht, gibt eben damit zu erkennen, es könne ein Mensch im andern die Vernünftigkeit, das menschliche *θεῖον*, die harmonische Thätigkeit des Denkens, Empfindens und Wollens erzeugen. Daß wir dieses nicht vermögen, daß ein Mensch den andern nicht bilden könne, so ferne die allgemein menschliche Bildung damit gemeint ist, mögen wir schon daraus ersehen, daß es uns nicht verliehen ist, das Wollen und Empfinden anderer unmittelbar zu erregen, sondern nur mittelbar durch das Erkenntnißvermögen, zu welchem die menschliche Rede allerdings einen unvermittelten Zugang hat. Aber eben deßwegen, weil uns dieser Zugang zum Verstande bei allen gesund organisirten Menschen offen steht, und weil wir durch Erregung des Verstandes nach Umständen auch die Empfindung und den Willen anderer in Bewegung setzen können, z. B. so, daß der Andere erkennt, es sei für ihn das und das eine Pflicht, oder es sei die und die Person des Mitgefühles würdig, pflegen wir auch die Einwirkung des einen Menschen auf die Vervollkommnung des Erkenntnißvermögens im andern Bildung, richtiger Verstandesbildung zu nennen. Aber diese Vervollkommnung des Erkenntnißvermögens wird nur in uneigentlicher oder tropischer Weise Bildung genannt: sie ist durchaus nicht allgemein menschliche Bildung, weil durch dieselbe noch nicht auch die Vervollkommnung des Wollens und Empfindens, also auch nicht die harmonische Thätigkeit des Wollens, Empfindens und Denkens gegeben ist. Denn mein Erkenntnißvermögen kann ja wachsen, indem ich Einsichten, z. B. in die Mathematik gewinne, ohne daß mein Wollen oder Empfinden dadurch in Thätigkeit versetzt wird. Und hier nun, in der Nichtunterscheidung zwischen der Verstandesbildung und der

allgemein menschlichen Bildung, indem man das, was nur durch eine Metonymie Bildung heißen kann, als Bildung im eigentlichen Sinne nimmt, wohnt der verbreitetste und stärkste Irrthum unsrer Meinungen über die Bildung, aus welchem Irrthum so ziemlich alle andern Irrthümer über dieselbe Sache hervorgehen. Denn man fragt sich nicht, ob dieser oder jener Wissensstoff an und für sich eine Anlage habe, durch die Thätigkeit des denselben erfassenden Verstandes auch die Thätigkeit des Wollens und Empfindens zu erregen; und ebenso wenig fragt man sich, ob die Aufnahmsfähigkeit des Individuums oder der Alters- und Vorbereitungsstufe der Natur des Wissensstoffes entspreche; endlich auch nicht, ob dem Menschen, welcher die Erfassung des Wissensstoffes auf Seiten anderer vermitteln soll, das Organ für diese Thätigkeit inwohne, und ob die Gestalt, worin dieser Mensch den Wissensstoff dem Verstande seines Schülers darbieten wird, dessen Verstand in Thätigkeit zu versetzen wirklich geeignet sei. So preist man den Geschichtsunterricht als bildend, nach einer Ahnung davon, daß der Schüler in diesem Unterrichte manches vernehmen könne, wodurch sein Wille und seine Empfindung angeregt werden könne, und fragt nicht, welche Geschichte das leisten werde, und ob auch dem zwölfjährigen Knaben oder Mädchen, und ob auch unter einem Lehrer, der gerade erst heute sich das Pensum einzuprägen sucht, welches er morgen behandeln wird, oder welcher das, was die Schüler heute in der Geschichtsstunde lernen sollen, aus einem guten oder schlechten Buche abliest, und ob auch der Geschichtsunterricht bildend sei, welcher in einer kompendiarischen Aneinanderreihung von Daten besteht. Weiter aber, da das, was wir Verstandesbildung nennen, ebenso viele Objekte hat, als Wissenschaften in der Welt sind, macht die gangbare Meinung noch mehr Theile aus der Bildung, welche ihrer Natur nach doch nur e i n e sein kann, und nennt jeden

dieser Theile wieder Bildung, mit einem Vornamen, der aus einer bestimmten Kunst oder Wissenschaft hergeholt ist: philologische, philosophische, ästhetische, musikalische Bildung. Der Begriff der Bildung schlägt in den des Wissens und Könnens um, oder vielmehr der Begriff der Bildung ist dem gebildeten Publikum schon verloren gegangen, und wenn dasselbe von der Bildung spricht, so meint es im besten Falle das Wissen. Die nothwendige Folge hievon ist, daß, wie das Unterrichtetsein, das von einem andern überkommene Wissen Bildung heißt, so auch das Unterrichten oder das Mittheilen des Wissens Bilden genannt wird.

Was die Bildung in Wahrheit ist, das kann ein Mensch im Nebenmenschen nicht hervorbringen: ich kann meinen Schüler nicht bilden, nicht bloß darum, weil der (allerdings nur gedachte, in der Wirklichkeit niemals vorhandene) Abschluß der Bildung jedenfalls weit über die Zeit hinausfällt, in welcher mein Nebenmensch Schüler sein wird, sondern vor Allem deßwegen, weil mir jedes Vermögen zum Hervorbringen dieser Wirkung abgeht. Aber ich kann den Schüler so unterrichten, daß, wenn Gott Seinen Segen dazu gibt, und wenn er selbst gebildet sein will, ihm die Bildung zu eigen werden kann. Um den Schüler so zu unterrichten, wird zuallererst erfordert, daß der Unterrichtende selbst gebildet sei, oder daß das Gottähnliche in seiner Seele durch harmonische Thätigkeit des Denkens, Empfindens und Wollens sich offenbare. Zweitens wird erfordert, daß der Wissens- oder Lernstoff, worin ich unterrichte, ein einziger, nicht ein vielfacher sei. Es ist kein Zweifel, daß auch ein nicht Gebildeter, so fern er nur die Sachen wohl versteht, die er beibringen will, unterrichten könne; und ebenso wenig ist zu widersprechen, daß der Mensch allerlei lernen könne. Aber ein gelerntes Allerlei, selbst wenn es unsere Geisteskräfte, z. B. das Gedächtniß, den Scharfsinn, den Schönheitssinn vermehrt, wird niemals

zur Bildung; und der nicht gebildete Lehrer kann vielleicht recht gründliche Kenntnisse beibringen, nicht aber den Geist seines Schülers so anregen, daß eine harmonische Thätigkeit des Denkens, Empfindens und Wollens dadurch veranlaßt werden kann: er kann das schon darum nicht, weil er es nicht will, da er nur eben auf Mittheilung des Wissens ausgeht. Damit aber, daß er sein Unterrichten Bilden nennt, ist es natürlicherweise nicht gethan: er beweist damit nur, wie wenig er sich selbst und seinen Beruf kenne.

Numer 2.

Daß W. v. Humboldt als oberster Leiter des Unterrichtswesens in Preußen diejenige Art der Bildung, die er für sich selbst anstrebte, als das dem höheren Unterricht vorzusteckende Ziel betrachtet habe, ersieht man aus dessen Lebensbild und Charakteristik von R. Haym. So S. 273:

Der Plan der neuen Universität war ein genauer Ausdruck der allgemeinen idealistischen Ansicht Humboldts. In der Ausführung bewährte sich die Gediegenheit und der Universalismus seiner Bildung. Er entnahm das Pathos seiner Wirksamkeit dem Innersten seiner Gesinnung: er drückte dem Gehalt derselben den Stempel derjenigen Geistesreife auf, die er sich selbst erworben hatte. Bildung war das Motto seines bisherigen Lebens gewesen: Preußen als den Staat der Bildung zu fassen, war das Motto seiner nunmehrigen Thätigkeit. Er hatte bis dahin an sich selbst die Kunst der Bildung geübt; er übte sie jetzt an dem Körper des preußischen Staates. So war der Sinn; ebenso war der Inhalt seines Wirkens als Leiter des öffentlichen Unterrichts. Er führte die erworbene Selbst-

bildung in die Bildung seines Volkes über: er faßte die Bildung, die er hier zu pflanzen und zu pflegen übernommen hatte, in derselben Weise und nach demselben Maßstabe, wie er seine eigene gefaßt hatte. — Der Charakter von Humboldts individuellem Bildungsideal war der humanistische. Sich allseitig und harmonisch zu edlerer Menschlichkeit zu bilden, das war die Formel seines Strebens gewesen, zu der die Bildungseinflüsse des Zeitalters mit dem, was in seinem Wesen selbst angelegt war, zusammengewirkt hatten. Er kannte kein anderes Ideal und keine andere Formel auch für die Erziehung seines Volkes. Die Sektion des öffentlichen Unterrichts — so spricht er sich in einem seiner amtlichen Entwürfe über die Bestimmung dieser Behörde aus — hat die Beförderung der allgemeinen Bildung in's Auge zu fassen, sie hat dafür zu sorgen, „daß die wissenschaftliche Bildung sich nicht nach äußern Zwecken und Bedingungen einzeln zersplittere, sondern vielmehr zur Erreichung des höchsten allgemein menschlichen in Einen Brennpunkt sammle." — — Die wissenschaftliche Deputation, die er innerhalb der Sektion des öffentlichen Unterrichts schuf, sollte zu ihren ordentlichen Mitgliedern ausschließlich Männer zählen, die sich dem philosophischen, mathematischen, philologischen und historischen Studium widmeten. Die eigentliche Naturwissenschaft blieb so gut wie die Theologie unvertreten. S. 277: der Mann, der den besten Theil seines Lebens mit den Alten und mit denjenigen zugebracht hatte, die in Wissenschaft, Kunst und Dichtung den Geist des Alterthums unter uns wieder wachzurufen unternommen hatten, mußte auch für die jetzt erstrebte sittlich-patriotische Aufklärung der Nation den Aestheticismus und das Hellenenthum als die edelste Unterlage ansehen.

Numer 3.

Zu der Frage über Einführung des naturwissenschaftlichen Unterrichts in der Gelehrtenschule.

Wenn in einer Zeit, wo das Bedürfniß der Vereinfachung des Unterrichts mit besondrer Dringlichkeit hervorgetreten ist, die Vermehrung der in Lateinschulen und Gymnasien schon vorhandenen Lehrfächer durch ein neues Pensum beantragt wird, so erscheint es als die nächste Aufgabe, zu fragen, ob das Gesammtergebniß des gelehrten Schulunterrichts mit Wahrscheinlichkeit durch das neue Pensum verbessert oder beeinträchtigt werden werde. Es ist eine der Schwachheiten der menschlichen Natur, daß wir da, wo uns eine bedeutende Veränderung in unserer Beschäftigung oder Stellung in hohem Grade wünschenswerth erscheint, nach dem Vollzuge dieser Veränderung künftig im Besitze und Genusse aller der Güter und Annehmlichkeiten zu verbleiben wähnen, deren wir uns schon jetzt vor solch einer Veränderung erfreuen. So mag auch ein philologisch gebildeter Mann, wie der selige Nägelsbach (in einem Votum, das am Schlusse dieses Aufsatzes abgedruckt werden soll) einen Augenblick, aber vielleicht nur einen Augenblick, seinen Mangel an naturwissenschaftlichen Kenntnissen als ein Unglück empfinden, d. h. meinen, er würde geistig reicher und glücklicher sein, wenn er auch das und das noch gelernt hätte: er denkt sich den geistigen Besitz, welchen er jetzt wirklich hat, noch erweitert und verschönert durch das Andere, das er nicht hat: ohne in demselben Augenblicke zu bedenken, daß dieses sein schönes geistiges Besitzthum in der Stunde, wo das neue erwünschte durch ein göttliches Geschenk sein eigen würde, nothwendigerweise abnehmen und an Werth verlieren müßte; oder daß, wenn er seine

Kraft und Lust von Jugend auf zwischen beiden Bestrebungen getheilt hätte, keine von beiden ihm einen wirklich wünschenswerthen geistigen Besitz zuwege gebracht haben würde. Denn wohin ich meinen Blick richten mag, um Männer zu finden, welche in irgend einem, besonders wissenschaftlichen Berufe und in öffentlichen wie in den eigenen Geschäften etwas zu Stande bringen, irgend eine Stelle in der Welt durch ihre Geistesthätigkeit wirklich ausfüllen, so daß man anerkennen muß, daß, was der Name ihres Geschäftes oder ihr Amtstitel besagt, in der That durch sie ausgerichtet werde, da finde ich immer nur eine Qualifikation, welche der Welt vielfältig als Einseitigkeit erscheint, und eine Art der Thätigkeit, worin der Mann steht und sich bewegt; wie ich auf der andern Seite manche von Hause aus gute Natur durch vermeintliche Vielseitigkeit ihrer Bestrebungen verkommen und ihr Thun und Treiben unzulänglich finde. Aber jene Einheitlichkeit des Strebens, welche zur Tüchtigkeit in jedem Berufe erfordert wird, erwächst von selbst nur bei den allerwenigsten Menschen, ist in der Regel nur die Frucht einer guten Erziehung im Hause und in der Schule. Dagegen „das Mischen, Sudeln und Manschen ist dem Menschen angeboren; schwankendes Tasten und Versuchen ist seine Lust.“ (Göthe.) Die bunten Lehrplane, welche vornehmlich durch Basedow trotz dem weltkundigen Mißlingen seiner eigenen Versuche in unsre Schulen hereingekommen sind, haben das „schwankende Tasten und Versuchen“ gewissermaßen zum Princip des Unterrichts gemacht und der Meinung vielen Eingang verschafft, daß das Lehren nur eine Mittheilung des Wissenswürdigen sei, und das mitgetheilte Wissenswürdige gerade ebenso empfangen werde, wie es mitgetheilt wird, und daß das Empfangen, nämlich das Hören oder Lesen des Wissenswürdigen, ohne Weiteres die Geistesbildung erzeuge; wie das z. B. aus der Aufzählung der Lehrpensen einer

Gelehrtenschule bei Nägelsbach (s. unten) hervorgeht. Diese Meinung vom absoluten Werthe des Empfangens und Mittheilens hat dann weiter und mit einer gewissen Nothwendigkeit das Thun, die Uebung, aus der Schule ausgetrieben und an deren Stelle eine gewisse Nöthigung des Schülers zum Ansammeln durch die Prüfungen gesetzt. Denn „wenn man in dem und dem Fache nicht prüft, so lernen sie nichts." Unsre Aufgabe ist aber jetzt offenbar vornehmlich die, unsre Schüler zum einheitlichen Thun und Streben im künftigen Berufe durch Erziehung zum einheitlichen Thun in der Schule heranzubilden. Man dürfte, meine ich, von den polytechnischen Schulen nach ihrer jetzigen Einrichtung — denn zu Anfang zeigten ihre Lehrplane, wenigstens in Bayern, ein noch bunteres Quodlibet, als die Gelehrtenschulen — wohl ein Beispiel für diese letztern hernehmen, um zu erkennen, wie ein einziger wissenschaftlicher Komplex mit entschiedener Unterordnung andrer Lehrfächer ganz dazu gemacht sei, den Schüler zur einheitlichen Thätigkeit in seinem künftigen Berufe anzuleiten und zu gewöhnen.

Wenn das nun als ausgemacht gälte, daß in unsern Gelehrtenschulen der Unterricht in den alten Sprachen gerade so vorherrschen müsse, wie der in den verschiedenen mathematischen Disciplinen in den polytechnischen Anstalten, und daß wir in jenen jetzt schon zu vielerlei, dem Sprachunterricht ebenbürtig gestellte Lehrfächer haben, so könnte ein Antrag auf weitere Vermehrung dieser Lehrfächer durch das der Naturwissenschaften nirgends Eingang finden. Es ist aber die Anzahl derjenigen, welchen die Schule als eine Anstalt erscheint, in der die Jugend zu einheitlichem Streben und Thun im künftigen Berufe angeleitet und gewöhnt werden soll, ohne Zweifel äußerst gering, und nicht viel zahlreicher ist das Häuflein derjenigen, welche dem Unterricht in beiden alten Sprachen die Vorhand in der Gelehrtenschule gönnen; und wenn auch das Vielerlei seit dem

von Lorinser erhobenen Geschrei unbeliebt ist, so trifft der Widerwille der Meisten doch nur die Anzahl, nicht die Art der Lehrstunden und Hausaufgaben, so daß gewiß manche, welche über Bedürfnisse der Jugend und über Lehreinrichtungen mitreden, dem neuen Gaste gerne auf Kosten des Sprachunterrichts einen Platz in der Schule einräumen würden. Im Gegensatz gegen die oben aufgestellte Ansicht von der Bestimmung der Gelehrtenschule betrachten offenbar die Meisten allen Unterricht als etwas, wie die Versorgung eines Seeschiffs mit Pöckelfleisch, Wasser und Zwieback: der Schüler nimmt, was er in der Schule gelernt hat, mit ins Leben oder auf die Universität, um eben so geistig davon zu zehren, wie das Schiffsvolk von jenen Vorräthen leiblich zehrt; und wie ja überhaupt die Abwechslung in leiblicher und geistiger Kost eine Annehmlichkeit ist, so werden auf dem geistigen Tische der Jugend die Naturwissenschaften durch ihren Stoff selbst das willkommenste Gericht sein. Angenommen, es sei diese Ansicht von der Schule die richtige, wie sie erweislich falsch ist, und die Naturwissenschaften als ein edler Stoff des Wissens, was kein Vernünftiger in Abrede stellen wird, verdienen den Eingang in die Gelehrtenschule zu finden, und es sei wahrscheinlich, daß die rechten Lehrkräfte für das neue Fach aufgetrieben werden, so wird zunächst gefragt werden müssen, wie der Lehrer das neue Fach zu behandeln habe? Ob als Wegweisung zu einer Fertigkeit, oder als Stoff zur Uebung im Denken und zur Erweiterung des geistigen Gesichtskreises? Denn so gewiß niemals ein Knabe durch ein Geographiespiel Geographie oder durch ein Conjugationsspiel konjugiren gelernt hat, so gewiß darf und kann die Unterhaltung niemals Zweck des Unterrichts sein, und so gewiß gehört der Schule das Lernen, und die Unterhaltung nur der Kinderstube an. Wenn nun Naturgeschichte, z. B. Botanik gelernt werden soll, werden wir deren Kenntniß dem Schüler in Gestalt einer

Fertigkeit beizubringen haben? Denn allerdings muß allerlei in solcher Gestalt gelehrt werden, was der junge Mensch entweder gleichsam zum Hausbrauche aus der Schule ins Leben mitnehmen oder auf höheren Stufen des Unterrichts zur Anwendung bringen soll. So die Geographie, deren Kenntniß man immer vergeblich versuchen wird für die Schule über die Fertigkeit hinauszubringen, das Rechnen, die Einprägung von Geschichtsdaten. Von diesen Fertigkeiten hat der Schüler im Leben selbst wie im weitern wissenschaftlichen Laufe immerfort Gebrauch zu machen, so zwar, daß er oft anstößt und selbst einen Mangel empfindet, wenn es versäumt worden ist, ihm diese Fertigkeiten in der Schule beizubringen. Nehmen wir nun an, daß der Knabe im Unterricht die Fertigkeit erlangt habe, eine ansehnliche Zahl von Pflanzen nach ihren Eigenthümlichkeiten zu unterscheiden, auch das Gemeinsame in ihrem Bau, ihrer Ernährung, vielleicht auch die Arten ihrer Verwendung zu erkennen, welche Anwendung wird er von solch einer Fertigkeit im Leben oder im weitern wissenschaftlichen Laufe machen können, woferne er nicht etwa ein Gärtner werden will?

Doch es ist ohne Zweifel eine höhere Bestimmung, welche man den Naturwissenschaften zugedacht hat: es soll die Empfindung dadurch angeregt und veredelt, das Denken vertieft und der geistige Gesichtskreis erweitert werden. Sehr schön sagt A. von Humboldt in den Einleitenden Betrachtungen, welche er dem Kosmos voranstellt: „Wie in jenen höheren Kreisen der Ideen und Gefühle, in dem Studium der Geschichte, der Philosophie und der Wohlredenheit, so ist auch in allen Theilen des Naturwissens der erste und erhabenste Zweck geistiger Thätigkeit ein innerer, nämlich das Auffinden von Naturgesetzen, die Ergründung ordnungsmäßiger Gliederung in den Gebilden, die Einsicht in den nothwendigen Zusammenhang aller Veränderungen im Weltall.“ Und indem er die

Weltbeschreibung — deren ein Theil die Naturgeschichte ist — in einer andern Stelle mit der Weltgeschichte vergleicht, sagt er: „Eine denkende Behandlung beider, eine sinnvolle Anordnung von Naturerscheinungen und von historischen Begebenheiten durchdringen tief mit dem Glauben an eine alte innere Nothwendigkeit, die alles Treiben geistiger und materieller Kräfte in sich ewig erneuernden, nur periodisch erweiterten oder verengten Kreisen beherrscht.“ Nun dieses Feld der edelsten Erkenntniß, möchte einer sagen, soll der Jugend abgesperrt bleiben, damit sie sich Jahr aus und ein auf dem des Sprachunterrichts umtreibe? Es ist nicht schwer zu beweisen, was aber hieher nicht gehört, daß der Zweck des Wissens der Sprache (λόγος), wie ja das Humboldt ausdrücklich anerkennt, ebenfalls und ganz vornehmlich ein innerer, nämlich das Auffinden von Naturgesetzen, den Gesetzen des Denkens und Redens sei, und daß das Vermögen, diese Gesetze des Denkens und Redens zuerst zu ahnen und zu spüren, dann zu erkennen und zu begreifen, schon im kindlichen Alter durch vernünftigen Unterricht entwickelt werden könne. Mit dem kleinsten Vorrath von Latein kann der Knabe schon anfangen, logische Gesetze, die er für's erste nur ahnt oder spürt, in Anwendung zu bringen, und in Folge fortgesetzter Uebung Induktions- und Analogieschlüsse bilden zu lernen, wodurch er nicht nur in den Sinn der einzelnen Gesetze, sondern auch in deren Zusammenhang eindringen wird. Dagegen aus der Betrachtung der sichtbaren Natur die Gesetze der darin waltenden Ordnung zu abstrahiren, ist nicht nur wegen der außerordentlichen Zahl der einzelnen Erscheinungen, welche zu beobachten und zu vergleichen sind, sondern auch darum eine jenseits des gelehrten Schulunterrichts liegende Aufgabe, weil die wenigsten Jünglinge in dem Alter, welches diesen Unterricht empfängt, für solche Betrachtungen gereift und genugsam entwickelt sind. Denn hier wie im übrigen

Unterricht entsteht ein wahres und fruchtbares Lernen einzig und allein durch des Schülers eigene Thätigkeit: der Lehrer hat den Stoff in derjenigen Ordnung darzubieten, welche zur Abstraktion einlädt und hilft; was drüber hinausgeht, das Hinbieten des Abstrahirten, bringt nur ein geistloses Nachschwatzen, kein Denken und kein Lernen hervor. Freilich wer sichs mit dem Denken bequem macht, der steigt nicht auf der Leiter der Naturgesetze, die eines über dem andern stehen, zur Endursache aller Dinge, sondern er springt mit etlichen Sätzen vom Geschöpfe zu unsern Füßen unmittelbar zu Gott empor. Ich besuchte vor etlichen und vierzig Jahren mit einem Freunde eine Taubstummenanstalt gerade vor dem Mittagessen, wozu die Teller schon auf dem Tische aufgestellt waren. Alsbald katechisirte der Lehrer, indem er einen der Teller aufhob: Was ist das? Ein Zinnteller. Wer hat den Zinnteller gemacht? Der Zinngießer. Wer aber hat das Zinn gemacht? Gott. — Hat denn nicht Göthe's Katechisation, gegen diese gehalten, die Wahrheit ganz für sich? „Bedenk', o Kind, von wem sind diese Gaben? Du kannst nichts von dir selber haben. Ei alles hab' ich vom Papa. Und der, woher hat's der? Vom Großpapa. Nicht doch! Woher hat's denn der Großpapa bekommen? Der hat's genommen." — Die einzige wahre Antwort auf die letzte Frage des Taubstummenlehrers wäre gewesen: Ich weiß es nicht. Die in sokratische (eigentlich unsokratische) Fragen umgekleidete Demonstration kann das Dasein und die Eigenschaften Gottes gar nicht glaubhaft oder deutlich machen durch die Betrachtung der kreatürlichen Dinge. Ich möchte auch gar keinen Gott haben, den mir die Naturwissenschaft schwarz auf weiß beweisen könnte; und für den Knaben in der Gelehrtenschule und für das Mädchen im Institut hat der Gott, dessen Dasein und Wirken an Zinntellern, Pflanzen oder Thieren nachgewiesen wird, gerade so viele Wirklich=

keit und Wesentlichkeit, als für den Zuhörer die Weltseele, die etwa ein Docent mit der Kreide an die schwarze Tafel zeichnet. Den naturwissenschaftlichen Unterricht zu einem integrirenden Theile der Lehrthätigkeit in der Gelehrtenschule zu machen, ist nach den oben angegebenen Gründen nicht räthlich. Da sich aber in den Gymnasien doch immer die einen und die andern Schüler finden werden, bei denen Lust und Empfänglichkeit für naturwissenschaftliche Studien schon auf derjenigen Altersstufe hervortritt, auf welcher die Mehrzahl zur Aufnahme derselben noch nicht genugsam entwickelt ist, so möchte es zweckmäßig sein, da, wo wirkliche Lehrkräfte für dieses Fach vorhanden sind, ohne alle und jede Nöthigung den reifsten Gymnasialschülern naturgeschichtlichen Unterricht anzubieten. Ich glaube, daß der eine und der andere Schüler des Gymnasiums in Stuttgart, der für Sprachstudien weniger Anlage und Neigung hatte, durch den anregenden naturwissenschaftlichen Unterricht, welcher schon jetzt dort ertheilt wird, auf den Weg der seiner Begabung angemessenen wissenschaftlichen Thätigkeit hingeleitet worden ist.

Aus Nägelsbachs Gymnasialpädagogik.

(Herausgegeben von Dr. Autenrieth, Erlangen 1862.)

Daß naturwissenschaftliche Bildung zur allgemeinen gehört und es ein Unglück ist, gar nichts davon zu verstehen, wird gewiß niemand leugnen. Principiell kann man leicht nachweisen, daß die Naturwissenschaften auf den Gymnasien gelehrt werden müssen. Damit ist aber noch sehr wenig gesagt; denn wenn wir lediglich vom Standpunkt des Schönen und Nützlichen ausgehen, so kann man ebensogut beweisen, daß die Realschulen auch Lateinisch und Griechisch in ihren Lehrplan aufnehmen müssen. Aber von der Möglichkeit und Ausführbarkeit ist die Rede; diese ist

eben nicht gegeben, einfach darum, weil kein Mensch alles zugleich lernen kann. Unsre Zeit ist mit sich selbst im Widerspruch. Man sieht in pädagogischen Werken immer den Grundsatz gepriesen: Ne multa, sed multum; und auf der andern Seite erhebt der Zeitgeist mit Ungestüm und leider mit zu gutem Erfolg vielseitige Ansprüche. An sich möchte ich freilich auch die Naturwissenschaften recht gerne im Gymnasium gelehrt sehen, aber sie gerathen in schwere Kollision mit der Unfähigkeit des Menschengeistes universell zu sein, zumal in der Jugend. Oder welche Bildung soll denn um Alles in der Welt erzielt werden, wenn derselbe Schüler folgendes mit Erfolg betreiben soll: Deutsch, Altdeutsch, Literaturgeschichte: Lateinisch (Sprechen und Schreiben), Griechisch, Hebräisch, Französisch (Englisch und Italienisch), Geschichte, Mathematik bis zur Trigonometrie, Religion, Zeichnen, Musik, Botanik, Mineralogie, Zoologie, Physik, Chemie, dazu Turnen und Schwimmen? Diese Aufzählung ist keine Uebertreibung, sondern aus dem Jahresbericht einer Anstalt entnommen; das alles soll ein Mensch vom zehnten bis zum achtzehnten Jahre leisten! Wenn der Sprachunterricht auch noch so schlecht gegeben wird, etwas lernt man doch dabei, der Schüler kann doch mit dem Cäsar und Xenophon fertig werden, aber der Unterricht in den Naturwissenschaften muß jedenfalls gleich vortrefflich sein, sonst hilft er „rein gar nichts"; so äußern sich selbst Kenner der Naturwissenschaften. Jene Forderung, diese auf dem Gymnasium zu lehren, ist freilich so neu nicht; seit 1770 und insbesondere seit den letzten zwei Decennien des vorigen Jahrhunderts hat man praktisch fast in allen Gymnasien dieselben gelehrt; aber, Gott sei's geklagt, auf welche Weise! Geistloses Lernen von Nomenklaturen ohne Anschauung der Dinge und Experimente, ohne Erklärung der ihnen zu Grund liegenden Gesetze, das war die Methode. Daher hat dieser Unterricht im zweiten

Decennium dieses Jahrhunderts überall fast wie von selbst aufgehört. — Die Frage ist also: Werden wir durch Hintansetzung und Verkürzung des Sprachunterrichts den jugendlichen Geist verkümmern lassen, oder lassen wir die Naturwissenschaften aus dem Gymnasium weg? Es gilt hier in der That recht eigentlich zu wählen zwischen Erkenntniß des in Geschichte und Sprache lebendig strömenden Geistes und zwischen der Kenntniß des in der Natur erstarrten Geistes. (Die Materie ist der geronnene Geist, sagt Schelling irgendwo.) Darin liegt die große Berechtigung der Naturwissenschaften, und daß sie doch zurückstehen müssen. Religiöse Gründe für ihre Betreibung mache man ja nicht geltend; das Wohlgefallen an Gottes herrlicher Schöpfung ist nicht durch die Naturwissenschaften bedingt; es kommt alles auf die Behandlung an; und sind etwa die Gaben, welche Gott in die alten Schriftsteller gelegt hat, nicht göttliche Gaben? — Gibt es denn aber gar kein Auskunftsmittel, um Sinn und Auge frühzeitig für die Natur zu wecken? — Der Schüler mag sich privatim Sammlungen anlegen und studiren; dies halte ich eigentlich für das Rechte; wenn einzelne vorzugsweise nach dieser Seite inkliniren, so sind sie nachsichtig zu behandeln. — Die Masse braucht man aber darum nicht mit derartigem Stoff zu überladen, man suche zu vermitteln, daß jene theilweise in einer Gewerbschule hospitiren dürfen. Ich schlage vor, in den untersten Klassen nicht in spielender, wohl aber in angenehmer Weise Botanik zu treiben, in den obersten aber etwa die Mathematik abzukürzen und dafür Physik zu lehren. Hauptgrundsatz für's Gymnasium ist — und ich stütze mich hier auf eine Autorität — durch die Naturwissenschaften darf dem Schüler gar keine Hausarbeit erwachsen; es muß alles in der Schule geschehen; denn die Ueberhäufung dabei, z. B. mit Hausaufgaben, stumpft ab. — Ist aber das alles

aus lokalen Ursachen nicht möglich, so kann doch vieles durch den geographischen Unterricht ersetzt werden. Man gehe auf die Naturprodukte ein, lege Proben vor, und lasse lieber dafür ein paar Nebenflüsse weg. Bei den Gebirgen zeige man einige mineralogische Exemplare; und selbst wenn kein Mineral gezeigt, kein afrikanisches Thier näher beschrieben ist: der geographische Unterricht (seit Ritter und Karl v. Raumer) faßt ja selbst die Erdoberfläche als ein Naturprodukt auf und erweckt so naturwissenschaftlichen Sinn.

Numer 4.

Das nachfolgende im Jahr 1817 in der lateinischen Schule zu Tübingen — die im Rufe stand, gute Lateiner zu erziehen — diktirte Thema zur Uebersetzung in's Lateinische gibt ein deutliches Bild derjenigen Lehrweise, welche, um die lateinische Syntaxe reichlich zu üben, ganz gehaltlose Stücke zum Uebersetzen hingibt.

„Du und Deine Schwester sind gestern zu Stuttgart erwartet worden, aus welcher Stadt, wie ihr wisset, in diesem Monate viele Familien theils nach Ulm, theils nach Reutlingen, theils nach Ellwangen, theils nach Rottenburg ziehen. Da nun unter jenen Ziehenden auch euer Oheim ist, was hat euch gehindert, nach Stuttgart zu reisen? Man sagt, daß viele jener Ziehenden Stuttgart mit schwerem Herzen verlassen. Freilich wohl! aus Verhältnissen herausgerissen, die ihnen lieb und werth waren, befürchten sie in Verhältnisse zu kommen, in welche sie zweifeln sich leicht schicken zu können." —

Numer 5.

Ich habe in allen meinen Dienstverhältnissen als Lehrer und Schulvorsteher mit diesem schrecklichen Uebel zu kämpfen gehabt, am meisten zu N., wo dasselbe, durch einen neunjährigen, von B. mit seinen Eltern nach N. übergesiedelten Knaben in die jüngste Klasse hereingebracht, eine wahre Verwüstung unter den Schülern angerichtet hatte, bevor ich oder der Lehrer etwas davon merkte. Da weitere Nachforschungen eine große vorhandene Verbreitung der Sünde auch in andern Schulen ergaben, so wurde nachstehende Paränese an die betreffenden Haus- und Pflegeväter gerichtet:

Dasjenige höchst unglückselige Uebel, welches seit länger als einem halben Jahrhundert in manchen Schul- und Erziehungsanstalten die größten Verheerungen unter der heranwachsenden Generation angerichtet hat, die Sünde der Selbstbefleckung oder Onanie, hat auch in neuerer Zeit einen Theil der Jugend unsrer Stadt ergriffen, und droht derselben mit dem schrecklichsten Verderben an Leib und Seele, wenn nicht alle Personen, denen Erziehung und Unterricht anvertraut ist, Schulvorstände, Lehrer und Eltern, so wie der Letztern Stellvertreter, sich vereinigen, um demselben mit aller Macht entgegen zu arbeiten. Diese gegenwärtige Mittheilung an die Eltern und Pfleger derjenigen Schüler, welche unter der Aufsicht der unterzeichneten Stelle sich befinden, ist nun dazu bestimmt, eine solche Vereinigung der Kräfte und der Aufmerksamkeit zwischen Lehrern und Eltern, eine gleichförmige Behandlung der Jugend in dieser Hinsicht, sowohl in der Schule als in der häuslichen Erziehung, zu Stande zu bringen.

Es gibt überall Unglückliche, an deren elendem Zustande man die Folgen jenes Lasters wahrnehmen kann.

Völlige Abstumpfung der Geisteskräfte, ein dumpfes, stieres Hinbrüten ohne allen Trieb zu irgend einer Thätigkeit, gänzliche Unbrauchbarkeit selbst zu den leichtesten Handarbeiten ist bei dem einen Theile dieser Unglücklichen die Folge jenes Lasters; bei einem andern Ueberreizung und Ueberspannung der Nerven, heftige Affekte bei augenblicklich zusammensinkender Kraft, Unfähigkeit zur Fortpflanzung des Geschlechtes, apoplektische Anfälle, Verrücktheit, plötzlicher Tod; bei allen aber Schwächung der Geisteskraft überhaupt, vornehmlich des Gedächtnisses; Unfähigkeit, ihr Nachdenken auf einen Gegenstand zu fixiren, Zaghaftigkeit bei Allem, was ihnen schwierig vorkommt; Trägheit auch zu dem leichtesten Geschäfte; Verderbniß der Phantasie, welche aus ihren unzüchtigen Träumen nicht herauskommen kann; Lügenhaftigkeit in einem ganz unglaublichen Grade; Freude an allem Schlechten, besonders auch am Quälen der Thiere. Wenn auch diese Erscheinungen bei einem Individuum, welches vielleicht einige Monate oder ein Jahr lang mit diesem Uebel behaftet ist, noch nicht alle, oder noch nicht in auffallender Stärke hervortreten, so sind sie nach allgemeinen und vielfältigen Beobachtungen doch alle zu erwarten, soferne dem Laster nicht ernstlich begegnet wird; und aufmerksame Väter und Mütter werden, wenn sie wollen, den Anfang jener Erscheinungen auch da bemerken können, wo das Kind nur erst kürzere Zeit in jene Sünde gerathen ist. Sie werden es daher um so mehr für heilige Pflicht halten, alles zu ergreifen, um dieses in seinen Folgen für Seele und Leib so entsetzliche Laster nicht tiefer einwurzeln zu lassen, sondern vielmehr wo möglich die Keime desselben zu vertilgen. Aus demselben Grunde werden sie, wenn sie ungewiß sind, ob ein Anfang des bezeichneten Uebels bei ihren Kindern vorhanden ist, oder nicht, ihre Aufmerksamkeit auf folgende Merkmale richten, woran man das Vorhandensein desselben erkennen kann.

Kinder, welche angefangen haben, jene Sünde zu treiben, und zwar Kinder beider Geschlechter, suchen die Einsamkeit, verweilen ungewöhnlich lange auf den Abtritten, bleiben gerne Morgens wachend im Bette liegen, stehen gerne dabei, wenn andre Kinder, besonders vom andern Geschlechte, entkleidet werden, betrachten auch vornehmlich mit Wohlgefallen solche Bilder, auf welchen die untern Theile des menschlichen Körpers nackt erscheinen; ihre Späße nähern sich dem unfläthigen Wesen: sie scherzen über diejenigen natürlichen Dinge, welche, ohne unzüchtig zu sein, doch nicht ein Gegenstand der Unterhaltung sein sollen; ihre Hände haben eine beständige Hinneigung gegen die untern Theile des Leibes, und zwar auf beide Seiten, wiewohl besonders auf die vordere; sie verlieren den muntern, kindlichen Blick, mit dem das Kind dem Vater und der Mutter ins Auge schaut, und vermeiden den festen, auch freundlichen, Blick der Erwachsenen; ihr ganzes Wesen wird scheuer, schüchterner, reizbarer; sie fangen leichter an, über Kleinigkeiten in Thränen auszubrechen; ihre Farbe wird lebloser, grauer; um die Augen bilden sich bläuliche Ringe; sie werden ungleicher in der Eßlust, und eben damit genäschiger, als ein Kind im natürlichen Zustande; sie werden schläfrig zur ungewohnten Zeit; die Stetigkeit ihrer Hand nimmt mehr ab, als zu; eben dadurch wird ihre Handschrift — was bei vielen schon ein Mittel zur Entdeckung des Uebels geworden ist — so schwankend, daß sie stets unreine Schriftzüge machen, ihre Schreibebücher viel mit Dinte beflecken, niemals auf der Linie bleiben, sondern theils über, theils unter derselben die Buchstaben setzen, die Buchstaben selbst bald zu groß, bald zu klein machen, und Papier, Bücher und Hände unaufhörlich beschmutzen. Mit dem offenen Blicke des Auges und der echt kindlichen Munterkeit verliert sich das Zutrauen zu den Erwachsenen, vornehmlich zu ihren Erziehern

und Lehrern; sie verbergen auch solche Dinge, die nicht zu verbergen sind, fürchten, wo nichts zu fürchten ist, und zeigen eine Verlegenheit, welche viel weniger der kindlichen Bescheidenheit, als der Verstocktheit gleich sieht. Sie fangen an, sich ihren Verpflichtungen, besonders für die Schule, zu entziehen, und alle Vorwände und Ausreden zu gebrauchen, ja nach und nach mit großer Fertigkeit zu lügen und sich überhaupt zu einer gewissen unnatürlichen Arglist auszubilden. Wo solche Merkmale sich zeigen, da fordert die heilige Pflicht alle Eltern und Erzieher auf, keinen Augenblick zu säumen, und mit allem Ernste, aller Liebe und aller Vorsicht das Uebel zu erforschen, und an seiner Heilung durch alle Mittel der Religion, durch alle Vorstellung der schrecklichen Folgen und durch alle Wirkungen vernünftiger Diät und Aufsicht zu arbeiten. Allerdings müssen wir uns ganz vornehmlich davor hüten, daß wir nicht durch unvorsichtige Warnung die kindliche Neugierde gerade reizen und auf diesen Gegenstand lenken; allerdings müssen wir uns wohl in Acht nehmen, wegen eines einzigen der vorbenannten Merkmale ein Kind sogleich dieser Sünde zu beschuldigen, und so vielleicht dasselbige um seine kindliche Unwissenheit in diesen Dingen, welche besser als alle Warnung ist, zu bringen. Aber leider ist diese Sünde bei vielen, bei sehr vielen Kindern beider Geschlechter vorhanden, und wo sie sich findet, oder wo wenigstens mehrere Merkmale der bezeichneten Art vorhanden sind, da darf der daran leidende Mensch nicht mehr in Unwissenheit über das, was er thut und was er sich ferner anzuthun im Begriffe steht, gelassen werden.

Es ist aber nicht bloß dieses die Aufgabe der Eltern und Erzieher, sondern auch das, daß man sich in Vorsichtsmaßregeln für die Zukunft vereinige, welche daher hiemit von der unterzeichneten Stelle ebenfalls angelegentlichst empfohlen werden. Niemand glaube, daß unter den hier

bemerkten Mitteln eines zu weit gesucht oder unbedeutend sei, denn es wird hier nichts angerathen, was nicht in wirklichen Erfahrungen seinen Grund hat.

Die Kinder, welche von dem zartesten Alter an gewöhnt werden, die Nähe eines allwissenden Gottes vor Augen und im Herzen zu haben, ihren eigenen Leib mit Schamhaftigkeit zu behandeln, und von dem Anblicke der Nacktheit den Blick abzuwenden; die Kinder, in deren Hause kein rohes, unanständiges Wort gehört wird, und welche überall um sich her nur Ordnung gesehen haben und täglich sehen, werden vor diesem schrecklichen Uebel am besten bewahrt sein. Indessen, da man sie nicht auf allen Wegen und Tritten bewachen kann, möchten auch einzelne Vorsichtsmaßregeln noch Empfehlung verdienen. Je gewisser es ist, daß unvernünftige, zum Theil selbst verdorbene Ammen und Kindsmägde die Kinder durch Streicheln und Kitzeln des Unterleibs manchmal zur Ruhe zu bringen suchen, oder gar ihre eigene Unzucht durch dergleichen Mißbrauch an Kindern auslassen, wodurch schon die zarteste Kindheit vergiftet wird, desto aufmerksamer müssen wohldenkende Eltern auch in dieser Hinsicht auf die Personen sein, welchen das ganz hilflose Alter anvertraut wird. Sodann sollten alle Bilder, welche eine theilweise oder gänzliche Entblößung der Theile des menschlichen Leibes darstellen, die gewöhnlich, der Sitte gemäß, bedeckt sind, vom Anblicke der Kinder entfernt werden; alle sprichwörtliche Redensarten, alle Lieder, worin von dem Verhältnisse der beiden Geschlechter zu einander etwas vorkommt, sollten dem kindlichen Alter völlig unbekannt bleiben. Ebendarum, so wie aus andern wichtigen Gründen, begehen diejenigen Eltern und Erzieher einen großen Fehler gegen die ihnen anvertrauten Kinder, welche dieselben in Wirthshäuser und an solche öffentliche Orte mitnehmen, wo jeder Gast sich nach seiner Weise ergötzt und in der Unterhaltung oftmals

schlüpfrige und unziemliche Reden vernommen werden. Dergleichen Dinge, welche der Erwachsene oft gerade wieder so vergißt, wie er sie gehört hat, merkt sich die Neugierde des jugendlichen Alters, und brütet in Gedanken darüber, bis in dem Knaben oder dem Mädchen ein neuer, unnatürlich früher Reiz des Geschlechtstriebs entsteht, welcher Reiz unmittelbar zu jener Sünde führt. Unter den unglücklichen Kindern, deren Geständnisse zu gegenwärtiger Mittheilung Anlaß gegeben haben, sind mehrere gewesen, welche durch unzüchtige Lieder auf jene Sünde gekommen sind. Sie haben solche Lieder und Redensarten entweder auf der Straße von Gassenjungen, oder zu Hause von Knechten, auch von Mägden gelernt, und dadurch den Anfang jenes schrecklichen Verderbens in sich gemacht, bevor sie nur wußten, daß sie eine Sünde damit begiengen. Hieraus wird erkannt werden, wie wichtig es ist, auf den Verkehr des Kindes sowohl mit Kameraden, als auch mit Knechten und Mägden genaues Augenmerk zu richten, und nicht zu glauben, daß dies gleichgiltig sei, mit wem und was die Kinder sprechen und scherzen oder spielen, auch sich nicht darauf zu verlassen, daß die Kinder wieder vergessen, was sie auf solche Weise gelernt haben. Die Erfahrung lehrt, daß sie nach der Neigung der menschlichen Natur, gerade dem Geheimen, dem Verbotenen am meisten nachgehen, und wo sie dasselbe erhaschen können, es um so begieriger auffassen, behalten und in sich verarbeiten.

Endlich hat aber auch die neueste Untersuchung bewiesen, daß es unter der Schuljugend und unter den Handwerksgesellen verdorbene Menschen gibt, welche, nicht zufrieden, selbst jenes schreckliche Laster zu treiben, noch darauf ausgehen, vornehmlich jüngere Knaben zu demselben anzuleiten. Auf Spaziergängen an Sonntagen sind mehrere nach eigenem Geständnisse dazu verführt worden. Andere

haben das Laster von Gesellen oder Lehrjungen ihrer Väter gelernt; einer ist auf dasselbe allein dadurch gekommen, daß er bei einem seiner nächsten Angehörigen die Sitte bemerkte, die Hände immer in die Beinkleider zu stecken, und diese Sitte nachahmte.

Hiemit steht eine weitere, wichtige Vorsichtsmaßregel im Zusammenhang, nämlich die, daß man bei Kindern nicht die Langeweile und das völlige Nichtsthun aufkommen lasse. Nicht als ob Kinder unausgesetzt lesen, schreiben oder sonst etwas verrichten sollten; sondern ihre Erholungsstunden und alle freie Zeiten sollten mit irgend einer Thätigkeit ausgefüllt werden, wozu wir allerdings auch jugendliche Spiele und Bewegung des Körpers rechnen. Denn aus der Langeweile und dem Nichtsthun entspringt jenes Laster bei einer großen Anzahl von Kindern beider Geschlechter.

Ein besondres Augenmerk wird auf die ganze Lebensart zu richten sein. Unsre gegenwärtige Generation ist schwächer und reizbarer in den Nerven, als die vorangegangene, und eine Folge dieser Schwäche und Reizbarkeit ist eben jene Hinneigung zur Selbstbefleckung, jenes unnatürlich frühe Erwachen des Geschlechtstriebes, während der Körper noch gar nicht erstarkt ist. Daher muß von solchen Eltern, welche für das Wohl ihrer Kinder ernstlich besorgt sind, aus der Lebensart derselben alles entfernt werden, was jene Nervenschwäche und Reizbarkeit vermehren kann. Man kann annehmen, daß der Reiz zu jener Sünde bei vielen Kindern durch den Genuß warmer und erhitzender Getränke, vornehmlich des Kaffees, entweder geweckt oder doch wenigstens verstärkt wird. Die Natur selbst hat dem kindlichen Alter die Milch als die angemessenste Nahrung angewiesen. Wir werden uns gewiß um die künftigen Geschlechter höchst verdient machen und unseren Enkeln manchen Krankheitsstoff ersparen, wenn wir

unsere Kinder anhalten, zu einer natürlichen, nährenden, nicht reizenden Diät zurückzukehren.

Eben so muß vor dem Genusse des Bieres, vor der Beschwerung des Magens mit einem reichlichen Abendessen und mit schwerverdaulichen und gewürzten Speisen, vor warmen und besonders Federbetten als vor solchen Dingen gewarnt werden, welche mit der Erregung jenes schrecklichen Uebels häufig in genauem Zusammenhange stehen. Aber besonders möge den Neigungen der Kinder entgegen gearbeitet werden, welche oben als Merkmale vom Anfange oder Bestande dieses Uebels bezeichnet worden sind, und unter diesen Neigungen muß die zum Liegenbleiben im Bette, nachdem man erwacht ist, als eine der gefährlichsten am ernstlichsten bekämpft und unter keinem Vorwande geduldet werden. Selbst die Kleidung ist in dieser Hinsicht gar nicht gleichgiltig. Das feste Schnallen der Unterkleider oder das Schnüren des Leibes hält namentlich solche Theile des menschlichen Körpers in beständiger Spannung, welche für den Reiz des Geschlechtstriebs besonders empfänglich sind. Diejenigen Eltern, welche hienach in der Kleidung ihrer Kinder zur Natur, d. h. zu der ihrer Entwicklung angemessenen Kleidung zurückkehren, werden ihren Kindern eine dreifache Wohlthat damit erweisen, indem sie erstens ihnen damit eine Reizung zu der bezeichneten, so ganz verderblichen Sünde ersparen, zweitens der Eitelkeit entgegen arbeiten, und drittens die Entwicklung der wichtigsten Lebensorgane nicht stören oder hemmen. In Rücksicht auf die Kleidung ist auch noch zu bemerken, daß die Sitte, den Knaben ihre Sacktücher in die Seitentaschen ihrer Beinkleider zu stecken, in Bezug auf jenen Reiz höchst gefährlich ist, und darum eine vollständige Aenderung dieser fast allgemeinen Sitte im höchsten Grade gewünscht werden muß.

Endlich wollen die Eltern, deren Kinder eine Schule

besuchen, ernstlich dafür besorgt sein, daß dieselben nur ganz wenige — zwei bis vier — Minuten vor dem Glockenschlage in derselben eintreffen, wozu man sich bei einem Gange, den man alle Tage macht, sehr leicht gewöhnen kann. Es wird zwar die Aufsicht vor Anfang der Lehrstunden möglichst gehandhabt, aber bei dem allzufrühen Erscheinen der Kinder gehen häufig solche Dinge vor, welche in Hinsicht auf ihre Sittlichkeit sehr zu beklagen sind; weßwegen die Eltern und Pfleger eingeladen werden, auch in dieser Hinsicht sich zu einer gemeinschaftlichen Ordnung mit der Schule zu vereinigen.

Die unterzeichnete Stelle glaubt nicht nöthig zu haben, die Wichtigkeit dieses Gegenstandes denjenigen noch besonders ans Herz zu legen, welchen das geistige und leibliche Wohl der ihnen anvertrauten Kinder über Alles theuer sein muß. Die Stimme der Natur und des Gewissens muß einem Jeden sagen, daß hier von einer der allerwichtigsten und folgenreichsten Sachen die Rede ist. Wie die unterzeichnete Stelle den Eltern und Erziehern den thätigsten Ernst in dieser Sache empfiehlt, so glaubt sie auf ihrer Seite zu einer schonenden Behandlung der von jenem Uebel ergriffenen Kinder verpflichtet zu sein, so lange nicht ein solches wiederum als offenbarer Verführer andrer Kinder erscheint. In diesem letztern Falle findet sich die Aufsichtsbehörde verpflichtet, dem Umsichgreifen des Lasters durch augenblickliche Entfernung des Schuldigen Einhalt zu thun.

N., am 12. März 1829.

Königl. Studien-Rektorat.

R.

Numer 6.

Im Nachfolgenden berichtet ein eifriger und wirksamer Gymnasiallehrer über die Nachtheile des Diktirens, die er selbst als Zögling eines unsrer niedern Seminare erfahren hat. Der Lehrer, dessen Art und Weise er schildert, war ein überaus gewissenhafter und dabei gründlich gelehrter Mann, dem es gar sehr am Herzen lag, daß seine Schüler wohl unterrichtet zur Universität kämen. Daß derselbe im Unterricht diesen Weg einschlug, war Folge einer gewissen Aengstlichkeit, womit er sich an das sogar durch die Statuten der Seminare unmittelbar empfohlene Herkommen gebunden hatte.

1. Das Diktiren war in den Jahren 18 . . — . . in X. so sehr die Hauptsache bei der Erklärung der Alten, daß ihr von unserem besten und verdientesten Lehrer vielleicht $^2/_3$ der uns gewidmeten Lektionszeit gewidmet wurde. Zunächst wurden Einleitungen in die Schriftsteller diktirt, die uns mit der Literaturgeschichte überhaupt und mit den Werken des Autors, soweit wir sie lasen und nicht lasen, einige Bekanntschaft vermitteln sollten. So besitze ich zu Virgil, Cic. Tuscul., zu Hiob und andern poetischen und prophetischen Büchern des Alten Testaments viele Bogen deutlich geschriebener Diktate; jeder Satz wurde zweimal langsam gesprochen, so daß man ohne Abkürzung ordentlich alles schreiben konnte. Wir bekamen hier eine Masse Notizen und Urtheile, ohne das Objekt selbst anzusehen und das Diktirte prüfen zu dürfen; deßhalb wurde das Meiste vergessen, und konnte jedenfalls nicht als wirklich bildender Stoff angesehen und angeeignet werden. Auch die gewünschte, nicht immer geübte Repetition konnte deßhalb nicht fruchtbar sein.

2. Für ungleich nachtheiliger als diese vorläufige

Mittheilung von Realstoff halte ich die Praxis, daß uns zu den gelesenen Autoren von Anfang an ein Kommentar diktirt wurde — allerdings von Y. fleißig und gelehrt, aber in einer für unsere Auffassung zu gewählten und zu koncisen Sprache — ganz wie für den Druck ausgearbeitet, als Noten zu dem Text, den man sich begnügte, dürftig übersetzen und nur mit lexikalischen und grammatischen Fragen von uns behandeln zu lassen. Das, was das Urtheil allein bildet und das bildendste Interesse an den Autoren weckt, daß der Lehrer durch Fragen und einfache Mittheilung des Nöthigen in freier Rede das Verständniß des Textes aufschließt, fiel also aus oder wurde sonderbar in zwei Akte zerrissen, die sich wechselseitig hemmten, weil man dann beim Repetiren sich nicht die Mühe nahm, den Text so gründlich anzusehen, ja oft das Diktat ohne Text durchlas. Der Schriftsteller wurde so Nebensache, das Diktat Hauptsache.

3. Als Folgen dieser Methode darf ich bezeichnen, daß wir 18.. nach Tübingen übertraten mit einer auffallend vernachläßigten Bildung des Auffassens und Urtheilens. Der Respekt vor dem geschriebenen Buchstaben und die Sucht, Schriftliches zu besitzen, ob auch nicht Verstandenes, begleitete mich noch weit hinein in die philosophischen Studien, und ich begann alsbald im zweiten Semester Auszüge zu machen aus philosophischen Schriften, die mir viel zu hoch und unverständlich waren. Wir hatten die Hauptsache nicht gelernt, an der Erklärung des Einzelnen den Verstand zu bilden, klar zu denken.

4. Damit war auch die Freude an den Klassikern selbst verdorben, und das um so mehr, weil jene unselige Diktirmethode von den 50 Minuten einer Lehrstunde (länger dauerte nie eine) mehr als 30 wegnahm, so daß wir immer nur kleine Fragmente lasen und unglaublich wenig vom ganzen Autor; z. B. in zwei Jahren bei zwei Stunden

von Virgil bloß Georg. I. II. IV., keine Silbe aus der Aeneis, keinen Buchstaben von Ovid z. B.; ebenso im Alten Testament bei 4 Stunden Josua, Richt., Hiob, Jesajas 40—66, keine Psalmen und Proverbien. Das Aergste war der Commentar zum Marcus, an dem wir drei volle Jahre (bloß 1 Stunde) lasen und dann Philipper und 1 Johannisbrief. Die Religion wurde 4 Jahre lang so docirt, daß nicht ein einzigesmal die Bibel in die Lehrstunde mitgenommen wurde; die wichtigsten Bibelstellen (dogmatisch und ethisch ausgewählt) wurden allerdings besonders diktirt. Abends beim Gebet deutsch und hebräisch recitirt und mußten sämmtlich memorirt werden. Sie haften jetzt noch großentheils in meinem Gedächtniß nebst den Zahlenstellen von Kapitel und Vers und bilden einen Hauptgewinn des Seminars; die ganze Religionsgeschichte und -Lehre wurde zu hoch behandelt und durchaus so, als ob wir das Geschichtliche schon gewußt hätten oder daneben lesen würden. Dabei las Y. wie ein akademischer Professor ein ganzes Jahr über die heidnischen Religionssysteme, sein Steckenpferd (nach Baurs und Creuzers Werken über Symbolik und Mythologie, auch Hegels Religions-Philosophie.)

5. Einen großen Respekt vor Y.'s Gelehrsamkeit und damit vor der gelehrten Bildung überhaupt darf ich als eine bessere Folge jener Manier ansehen. Aber wir hatten uns an diese falsche Art die Alten zu behandeln so sehr gewöhnt, daß, als S. 1836 im Herbst eintrat, und seinen Tacitus ohne Diktat erklärte, wir das für ungründlich und nicht so lehrreich ansahen. Im Horaz wurde von einem bequemen Repetenten nichts diktirt, aber ein fremder Kommentar gelesen, also auch nichts gebessert. Ephorus Z. diktirte gar die Uebersetzung zu Isokrates und Demosthenes, und eine gräßliche.

Ueberdenke ich alle 4 Jahre in X., so erscheint mirs, daß ich in der langen und wichtigen Zeit geistig unglaub-

lich wenig gereift bin und mit kindischer Urtheilslosigkeit nach Tübingen übergieng, wo ich mit angestrengtem Fleiß und besonders durch Kants Schriften mit Mühe etwas klarer denken lernte. Aber viel Stoffanhäufung und wenig Klarheit war bei dem Ueberwiegen des historischen Wissens auch dort das, was uns als Hauptsache erschien, und so las ich auch nachher alles Mögliche durcheinander. Erst das Unterrichten am Seminar B. und vorher die Hauslehrerstelle, wo ich zehn- und zwölfjährige Knaben zu unterrichten hatte, dann der Schulunterricht in H. zeigte mir, wie viel ich nicht gelernt hatte, und wie das Nöthigste, Deutlichkeit und Sicherheit im Wissen, unbeachtet geblieben war.

Numer 7.

Von dem klassischen Alterthum will ich nicht viel sprechen. Es gilt noch, wenn gleich in sehr beschränktem Maße; die herrliche Krone ist ihm vom Haupte genommen. Das Kriterium hiefür ist die Fertigkeit im lateinischen Stil. Er wird aufgegeben, wie ein Posten, den man nicht länger behaupten kann. Er wird aufgegeben, weil ihn der Zeitgeist nicht mehr haben will. Die Bequemlichkeit und die Unkraft derer, denen dieser Posten anvertraut war, kommt dem Zeitgeist, dem Feinde, auf halbem Wege entgegen. Ich muß hiebei auf zwei Dinge hinweisen. Erstens wird und muß die Lektüre für sich allein den Geist der Jugend erschlaffen, wenn der Receptivität nicht eine äquivalente Produktivität entspricht, und diese Produktivität sich zeigt in dem freien Ausdrucke, bei dem auch das Hineinbilden moderner Stoffe in die antike Form nicht zu verbannen ist. Zweitens aber ist die lateinische Sprache eine so von den logischen Gesetzen beherrschte, so von dem Geiste allgemeiner Verständlichkeit durchdrungene, so auf eiserne Re-

gelmäßigkeit basirte, daß die Bildung des lateinischen Ausdrucks als die sicherste Propädeutik für den Ausdruck in der Muttersprache betrachtet werden kann. Unser deutscher Stil trägt schon jetzt in der Vermengung von Prosa und Poesie und weiter abwärts der einzelnen Stilformen, in dem überhandnehmenden Mangel an periodischer Satz- und Redebildung, in der Unsicherheit und Verwaschenheit des Ausdrucks, in dem schiefen Gebrauche der Bilder u. s. w. die Folgen der Vernachläßigung jener Stilübung im Angesicht. Es fehlt uns schon jetzt, so bald nach Lessing, an einer sichern Norm für die Darstellung, und wir werden sie umsonst bei den Neuern suchen, wenn wir sie nicht dort bereits erkannt und geübt haben.

Geschichte und Unterricht in der Geschichte. Abhandlungen von.... Campe Leipzig 1859, S. 76.

Numer 8.

Wir treiben Dogmatik und Moral, lehren Einleitungen in's Alte und Neue Testament, Kirchengeschichte und Symbolik, und lassen die Bibel ungelesen, lesen sie wenigstens nicht mit derselben Sorgfalt, Treue und Schärfe, mit der wir den Horaz erklärt sehen wollen. Wir bauen große und kunstvolle Gebäude, ohne daß wir die Bausteine dazu besitzen; wir haben das Leben nicht und kennen die Schrift nicht, und wollen *ἐξ οὐχ ὑπαρχόντων* ein System aufführen. Der Schulrath Landfermann hat eine ausgezeichnete Abhandlung über den Religionsunterricht geschrieben, die mit vollem Recht der westphälischen Instruktion für den Geschichtsunterricht an die Seite gestellt werden kann. Auf diesem Wege ist fortzuschreiten, aber freilich so, daß das göttliche Wort die tägliche Speise unsrer Jugend wird. Wir sehen nicht ein, warum nicht das Evangelium Jo-

hannis und die Paulinischen Briefe ebenso gut sollten gelesen werden, und ebenso gründlich erörtert, wie ein Platonischer Dialog. Wir wünschen dies um so eher, als man in unsrer Zeit vielleicht viel über Christenthum philosophirt und rhetorisirt, aber vom Christenthum selbst es an den ersten Elementen fehlen läßt.

Geschichte und Unterricht ꝛc. von... Campe, Leipzig 1859. S. 76. 77.

Numer 9.

Künftige Einrichtung der Professorats- und Präzeptorats-Prüfung.

In Folge einer höchsten Entschließung vom 26. August 1852 und einer Ministerial-Verfügung vom 18. Januar — 3. Mai 1853 sind für die Professorats- und die Präzeptorats-Prüfung neue Bestimmungen für die Zeit getroffen worden, bis die für den akademischen Lehrgang künftiger Lehramts-Candidaten beabsichtigten Vorschriften und Einrichtungen ihre Wirkung werden geäußert haben.

Die Prüfung für Professorate und Präzeptorate wird alljährlich im Monat Juni zu gleicher Zeit von dem Studienrath unter Mitwirkung einiger, je für 3 Jahre berufenen Prüfungs-Commissäre in Stuttgart vorgenommen.

Die Bestimmungen

I.

für die Professorats-Prüfung sind folgende:

Die Candidaten, welche sich innerhalb der alljährlich durch den Staats-Anzeiger zu veröffentlichenden Frist zu dieser Prüfung melden, erhalten ein dem Gesammtgebiet der Philologie entnommenes, mit den Gymnasialstudien ver-

wandtes Thema, welches sie schriftlich, und zwar in lateinischer Sprache zu bearbeiten haben.

Außerdem wird ein zweites Thema aus dem Gebiet der übrigen in den obern Gymnasien behandelten Wissenschaften denjenigen Candidaten gegeben, welche sich mit dem einen oder andern dieser Fächer näher beschäftigt haben und in einem solchen Fache ein Prüfungs-Zeugniß zu erhalten wünschen. Die Bearbeitung dieses weiteren Thema hat in deutscher Sprache zu geschehen.

Der Umfang, welchen jede dieser Arbeiten nicht überschreiten soll, wird eben so näher bestimmt werden, wie die Zeit, bis zu welcher dieselben an den Studienrath einzusenden sind.

Diejenigen Candidaten, welche nicht ausdrücklich abgewiesen werden, haben sich sodann zu der öffentlich angekündigten Zeit in Stuttgart zur Prüfung einzufinden.

Diese Prüfung ist theils eine schriftliche, theils eine mündliche.

1) Die schriftliche Prüfung besteht
   a) in einer Uebersetzung aus dem Deutschen in's Lateinische;
   b) desgleichen aus dem Lateinischen in's Deutsche, wobei solche Stücke aus lateinischen Autoren zu Grunde gelegt werden, welche zugleich zu tiefer eingehender mündlicher Prüfung im Colloquium Veranlassung geben;
   c) in einer Uebersetzung aus dem Deutschen in's Griechische, und
   d) in einer solchen aus dem Griechischen in's Deutsche, wobei das Gleiche stattfindet, wie beim Lateinischen.

Bei den Uebersetzungen in's Deutsche wird verlangt, daß die Sprache nicht nur durchaus correct, sondern, daß

wirklich guter deutscher Stil in den Uebersetzungen wahrzunehmen sei. Ebenso wird für die Uebersetzung in's Lateinische nicht nur Correctheit, sondern wirklicher lateinischer Stil gefordert, während für die Uebersetzung in's Griechische die Correctheit genügt.

Neben diesen obligatorischen Prüfungs-Fächern findet je nach der Bitte des einen oder andern Candidaten (als facultativ) eine Prüfung statt im Hebräischen und im Französischen, ferner in Geometrie und Arithmetik. In beiden letzteren Fächern erfolgt die Prüfung schriftlich, im Französischen schriftlich und mündlich und im Hebräischen nur mündlich.

2) Die mündliche Prüfung besteht: in einem Colloquium und in zwei Probelectionen.

Im Colloquium soll der Examinand erweisen eine gründliche Kenntniß

a) der lateinischen Autoren Tacitus, Virgilius, Horatius und der ciceronischen Schrift de officiis, orationes Verrinae, oratio secunda philippica und epistolae ad familiares;

b) der Griechen: Homer's Ilias und Odyssee, Staatsreden von Demosthenes, Plato's Phädo und Phädrus, des Sophokles Antigone, Oedipus Tyrannus und Philoctet;

c) der Litteratur der vorgenannten Schriftsteller, so wie der anderen, welche im Gymnasial-Unterricht vorkommen;

d) des Sachlichen in denjenigen Stellen der lateinischen und griechischen Autoren, welche Gegenstand der schriftlichen Prüfung und des Colloquiums sind;

e) von allgemeiner Geschichte und Geographie

soll der Examinand diejenige Kenntniß an den Tag legen, welche beweist, daß er sich zum Behuf des Unterrichts darin orientiren kann.

In den zwei Probelectionen, einer sprachlichen und einer wissenschaftlichen, deren Gegenstände dem Examinanden etliche Stunden zuvor mitgetheilt werden, soll der Beweis abgelegt werden, daß der Examinand sich mit der Aufgabe des Lehrers beschäftigt und im Unterrichten einige Uebung erlangt habe.

II.

Die Präzeptorats-Prüfung ist ebenfalls eine schriftliche und eine mündliche.

1) Die schriftliche Prüfung besteht:
   a) in einer Uebersetzung aus dem Deutschen in's Lateinische;
   b) desgleichen aus dem Deutschen oder Lateinischen in's Griechische;
   c) in einem deutschen Aufsatz;
   d) in einer Uebersetzung aus dem Deutschen in's Französische;
2) Die mündliche Prüfung geschieht durch ein Colloquium und eine Lehrprobe.

Im Colloquium hat der Examinand nachzuweisen:
   a) durch gute Uebersetzung und richtige Sacherklärung seine Vertrautheit mit folgenden römischen und griechischen Autoren: Cornelius Nepos, Cäsar, Sallust, von Livius die 4 ersten Bücher, Ciceronis orationes selectae, Ovid's Metamorphosen, von Virgil's Aeneis die 6 ersten Bücher, Homer's Ilias und Odyssee, Xenophon's Anabasis und Memorabilien, Isocrates panegyricus, Areopagiticus und ad De-

monicum, auch gründliche Kenntniß der lateinischen und griechischen Grammatik und des elegischen Versmaßes;

b) eine übersichtliche Kenntniß der Hauptmomente der allgemeinen Geschichte und Geographie und dazu eine nähere Kenntniß der Geschichte der alten Welt;

c) Kenntniß der französischen Grammatik und Fertigkeit einen französischen Prosaiker zu übersetzen;

d) Fertigkeit im Kopfrechnen und in den Rechnungsarten, die in der lateinischen Schule vorkommen;

e) soferne er nicht Theolog ist, die Kenntniß der christlichen Glaubens- und Sittenlehre seiner Kirche.

Als facultatives Fach kommt das Hebräische in der Art hinzu, daß der Candidat beweist, daß er historische Schriften des alten Testaments im Original lesen kann.

In der Lehrprobe soll der Candidat die Fähigkeit beweisen, sprachliche und wissenschaftliche Gegenstände aus dem Bereich der lateinischen Schule in zweckmäßiger Weise mitzutheilen und zu erklären.

Was die Prüfungs-Zeugnisse betrifft, so werden die bisherigen drei Zeugniß-Classen auf zwei, eine erste und zweite reducirt. Jede derselben hat zwei Unterabtheilungen.

Numer 10.

Das natürliche Recht des Untergeordneten, nämlich das Recht der Initiative in alle dem, was die Natur seines Amtes als seine specielle Aufgabe mit sich bringt, wird

in der Regel immer von dem Obern beeinträchtigt werden, so lange dasselbe nicht positiv festgestellt ist. Es war das natürliche Recht des königischen Gärtners, den Tag zu wählen, an welchem die exotischen Bäume aus der Orangerie in's Freie gebracht werden sollten, und der verderbliche Frost bewies zur Genüge, daß der große König wohl daran gethan hätte, jenes natürliche Recht zu achten. Die Obern, welche in das natürliche Recht des Schulvorstehers und Lehrers eingreifen, werden niemals eine so bittere Erfahrung über die Unzweckmäßigkeit ihrer Eingriffe machen, wie der König Friedrich der Zweite: sie erfahren selbst vielmehr gar nichts davon. Denn wenn sie auch eine Abnahme des guten Willens und wachsenden Unmuth auf Seiten derjenigen bemerken, deren natürliches Recht von ihnen mißachtet worden ist, so werden sie das am allerwenigsten als Wirkung ihres Verfahrens anerkennen. Mir ist von den zehn Jahren meines Rektorats in Stuttgart nicht ein einziges ohne mehrfältige Eingriffe der Obern in das natürliche Recht des Rektors vorübergegangen: und so könnte ich eine ansehnliche Reihe von Beispielen solcher Eingriffe beibringen; unter denen ich das mindest odiose hier anführe.

Etwa im Jahr 1857 wurde dem Rektorat anbefohlen, während der Unterrichtspausen, welche wir Interstitien nennen, Vormittags 10 resp. 9, und Nachmittags 3 Uhr, wenn die Schüler zur Erholung unten im Hofe wären, Thüren und Fenster der Klassenzimmer offen zu halten, und zwar, wo ich mich recht erinnere, ohne die Ausnahmen, die von Wind und Wetter geboten werden. Derjenige Boden des einen Gebäudes, auf welchem sich auch das Amtszimmer des Rektors befindet, enthält vier Lehrzimmer, in solcher Stellung, daß die gleichzeitige Oeffnung der Thüren und Fenster bei jeder Art der Witterung, sogar am wärmsten Sommertage eine bedeutende Luftströmung

hervorbringen muß, und die beiden andern Böden desselben Gebäudes haben die gleiche Einrichtung. Ich stellte das der Behörde vor, indem ich bemerkte, daß wir fast in jeder Klasse Schüler hätten, die wegen augenblicklichen oder chronischen Unwohlseins während der Interstitien in den Lehrzimmern zurückblieben, die man unmöglich der nachtheiligen Zugluft aussetzen dürfe. Außerdem hätten die betreffenden vier Klassenlehrer und ich selbst, der ich doch die Ausführung des Befehls zu überwachen gehabt hätte, während der Interstitien keinen andern Aufenthalt, als in den Räumen zwischen den vier durchlüfteten Lehrzimmern gehabt, deren Luftzug noch durch den die Treppe heraufkommenden verstärkt worden wäre. Von diesen vier Lehrern war der Gesundheitsstand vielleicht mit einer Ausnahme der Art, daß ihnen das zweimalige tägliche Luftbad geradezu verderblich werden mußte; und mir selbst war und ist jede Erkältung äußerst nachtheilig. Indem ich das vorstellte, fügte ich an, daß ich und sämmtliche Lehrer, wie auch die Hausdiener, ernstlich darauf bedacht seien, die Lüftung der Lehrzimmer in unschädlicher Weise zu bewerkstelligen. Die Anweisung hinsichtlich der Lüftung während der Interstitien versuchte ich keinen Augenblick zur Ausführung zu bringen.

Nach meinem Abtreten vom Rektorat aber wurde dieselbe Anweisung unter Bezugnahme auf einen Visitationsbericht des Obermedicinalraths Dr. Elsäßer wiederholt und deren Ausführung anbefohlen. Der ausführliche Bericht ist in den Numern 5 und 6 des Correspondenz-Blattes für die Gelehrten- und Realschulen des Jahres 1861 abgedruckt, und enthält neben manchen wichtigen Wahrnehmungen und guten Rathschlägen auch jene mir früher zugekommene Anweisung, mit der Erweiterung, „daß auch die Hausflur regelmäßig vor dem Eintritt jedes Interstitiums einer ausgiebigen Lufterneuerung unterzogen werden solle. Wenn aber die äußere Kälte nicht erlaube,

die Oehrn- und Treppenfenster längere Zeit offen stehen zu lassen, so habe der Hausdiener doch unter allen Umständen vor dem Eintritt der Interstitienzeit wenigstens 5 Minuten lang in den Hausfluren und auf den Treppen mehrere Fensterflügel nach verschiedenen Richtungen offen zu halten, daß ein ergiebiger, die Luft reinigender Durchzug entstehe. Wenn aber das Wetter kalt oder stürmisch sei, so habe derselbe die Fenster unmittelbar vor dem Interstitium wieder zu schließen, damit die aus den warmen Schulzimmern kommenden Kinder sich bei'm Weggehen nicht durch kalte Zugluft erkälten." Also bei nicht kaltem noch stürmischem Wetter bleiben die Fenster der Hausflur auch während der Interstitien geöffnet, und so haben die vier Lehrer, deren Lehrzimmer sich auf dem oben beschriebenen Boden befinden, sammt dem Schulvorsteher, welcher die Ausführung der Lufterneuerung überwachen muß, während der Interstitien nicht einen Luftzug, sondern etwa achtzehn bis zwanzig künstlich bereitete Winde auszuhalten. Es wird aber jede Maßregel unrichtig sein, wodurch den Schülern auf Kosten der Lehrer wohlgethan werden soll. Statt von dem auszugehen, was allein obenan zu stehen verdient, dem Wohle des Ganzen, der Schüler und der Lehrer, hat der Visitator nur eines der Mittel im Auge behalten, welche das Wohl des Ganzen fördern können, und von diesem sehr beschränkten Gesichtspunkte aus, dem der nothwendigen Lufterneuerung, die specielle Anweisung für den Rektor des Stuttgarter Gymnasiums gefaßt. Das Wohl des Ganzen fordert in erster Stelle die Ausgleichung der verschiedenen Interessen, so z. B., daß ein Lehrer, der 25 Grad Wärme im Lehrzimmer für sich zu bedürfen glaubt, großes Unrecht hätte, seinen Schülern über 18 Grad heizen zu lassen. Das natürliche Recht des Rektors ist im vorliegenden Falle dadurch beeinträchtigt, daß dasjenige, was als Reihe von Rathschlägen ganz plausibel sein könnte, ihm als strikte

und bindende Ordnung auferlegt worden ist. Sein natürliches Recht ist eines und dasselbe mit seiner unzweifelhaften Verpflichtung, für die Reinhaltung und die gesunde Luft in allen Räumen der Anstalt anhaltende Sorge zu tragen. Was drüber hinausgeht, kann ja bei der großen Verschiedenheit der Lokalitäten gar nicht allgemein anbefohlen werden. Oder sollte, was um eines Knaben willen dem Rektor des Gymnasiums in Stuttgart zur Pflicht gemacht worden ist, auch den Ephoren der 4 niedern Seminare, der 2 Konvikte, den Rektoren der übrigen 6 Gymnasien, den Vorstehern und Lehrern der 70 lateinischen Schulen und der 70 Realanstalten, endlich auch den 2456 Schulmeistern des Landes auferlegt worden sein?

Zweiter Anhang,

Erlebnisse.

Numer 1.

Aus meinem Leben.

Roth, K. L., geboren in Stuttgart am 7. Mai 1790. Sein Vater, Christoph Friedrich Roth, Lehrer am dortigen Gymnasium, ein ernster und sehr wirksamer Schulmann, von dessen Charakter als Mensch und als Lehrer die vom ältesten Sohne Friedrich Roth verfaßte, 1814 erschienene Laudatio Chr. Fridr. Rothii Zeugniß gibt, erzog diesen seinen jüngsten Sohn für den geistlichen Stand, dessen ruhigere, und dabei nicht minder segensreiche Thätigkeit er jederzeit und vornehmlich in den späteren Jahren als denjenigen Beruf betrachtete, in welchem man am glücklichsten sein könne. Nach einem vorbereitenden Unterricht durch Hauslehrer brachte ihn der Vater in die Klasse seines Kollegen und Freundes Werner, der durch seine in vielen Auflagen wiederholten lateinischen Schulbücher in Deutschland bekannt geworden ist. Dieser, ein frommer, gewissenhafter und zum Unterrichte der jüngern Knaben

ganz besonders befähigter Lehrer, nahm sich unter den zahlreichen Schülern, mit denen seine Klasse stets besetzt war, des Sohnes seines Freundes um so treulicher an, je mehr derselbe, um ein Ziemliches jünger als die andern Schüler, noch einer Art von mütterlicher Pflege in der Schule selbst bedurfte. Es war eine so glückliche Mischung von Freundlichkeit und Ernst in dem Wesen dieses Lehrers, wie sie nur äußerst selten vorkommt: die Freundlichkeit war das Vorherrschende, und doch war der Schüler von dem Ernste immer gehalten. Diesen Eindruck von Werner haben wohl alle, die während seiner kräftigeren Lebenszeit ihn zum Lehrer hatten, und nachher selbst in den Lehrstand traten, in ihren Beruf mitgenommen: es muß jedem, wenn er es auch nicht vermag oder erreicht, wünschenswerth sein, so, wie Werner in jener Zeit, gewinnen und zugleich anspornen zu können. Nachdem der junge Schüler in der Klasse dieses Lehrers zwei Jahre zugebracht hatte, durchlief er der Reihe nach aufwärts alle Klassen des Stuttgarter Gymnasiums. Was er in dieser Zeit für die nachmalige Berufsthätigkeit gewonnen hat, verdankt er vorzugsweise zwei Lehrern, seinem Vater und dem edeln Professor Drück. Beide waren in ihrem Kreise durch die Trefflichkeit ihrer Methode berühmt, und man zweifelte nicht an dem Gelingen bei einem jungen Menschen, dessen sie sich besonders annahmen; weßhalb auch dem Professor Roth gar oft solche Jünglinge zugeführt wurden, die, anderwärts übel geleitet, oder im Hause bis dahin verzogen, nach dem Urtheile der Ihrigen auf andere Wege gebracht oder im Lernen mehr gefördert werden sollten, ein Geschäft, dem Drück nach seinem doppelten Berufe als Professor und als Bibliothekar sich nicht in gleicher Ausdehnung widmen konnte. Aber beider Methode hatte bei einer übrigens verschiedenen Persönlichkeit viel Gemeinschaftliches. Zuerst das, daß die Methode nichts von außen Angenommenes, nicht

eine Manier oder ein Kleid, sondern nur der Ausdruck von ihrem inneren Wesen war. Man fühlte ihnen gegenüber immerfort die Ueberlegenheit ihres Willens und die vollkommene Aufmerksamkeit, worin sie sich selbst befanden. Diese ihre Aufmerksamkeit, auf den Lehrstoff und auf den Schüler immer mit gleicher Spannung gerichtet, war das Wesen ihrer Methode, deren Technik die einfachste, die natürliche und gewöhnliche war. Denn eben dieselbe Aufmerksamkeit, wodurch ihnen die geistigen Bedürfnisse des Schülers jeden Augenblick gegenwärtig waren, machte, daß sie fast unbewußt vom Bekannten zum Neuen übergiengen, und immer das Ansprechende herausfanden, ohne je in das Ueberflüssige oder minder Wichtige abzuschweifen. Und wenn man aus andern Lehrstunden mit jener Gleichgiltigkeit kam, in der man nichts als das Ende gewünscht hatte, und nun fast nur zu Aeußerungen des jugendlichen Unverstandes aufgelegt war, so verließ man die ihrigen, die eben wegen Anspannung der Aufmerksamkeit am schnellsten vergiengen, mit jener Empfindung von geistiger Gesundheit, der die wiederkehrende Arbeit ganz willkommen war. Ferner war ihre Methode darin eine und dieselbe, daß beide, vorzugsweise mit dem Sprachunterricht beschäftigt, ganz besonders auf ein vollkommenes Verstehen des Gelesenen drangen, und bei den Uebersetzungen die Reinheit und Schönheit der Muttersprache nicht minder im Auge behielten, als das Treffen des Sinnes. Eine durchgängige Methode hatte die mit vielen Lehrern besetzte Anstalt nicht. Es war kein Princip da, welches allen vorgeschwebt hätte, und eben darum kein Zusammenarbeiten. Der eine Theil der Anstalt erschien sich selbst fast erhabener über den andern, als die Universität über dem Gymnasium ist. Die allgemeine Ordnung gieng nicht über die auswendige Disciplin, die Zahl und Art der Lehrstunden, die Prüfungen und andere äußere Dinge hinaus; wodurch denn der eifrige Lehrer

allerdings nicht gebunden, aber auch der mittelmäßige und schwache sich selbst überlassen und in seinen Fehlern ganz einheimisch wurde. Es war noch ein Halt da, nicht ein besonderer für diese Anstalt, sondern ein allgemeiner für alle Schulen und gewissermaßen für das ganze Land. Die Wichtigkeit, welche der Vorbildung für das Studium der Theologie beigelegt wurde, brachte in die Schule eine wohlthätige Einheit der Richtung, die zu einer Mehrheit der Richtungen zu machen von den Materialisten und Utilitariern in der Pädagogik heute als ein Lob und ein Verdienst erklärt wird. Die Schulen waren so eingerichtet, daß die in dem ganzen Lande von alter Zeit her besonders wohlgegliederte Vorbereitung auf die theologische Laufbahn ihren vorherrschenden Charakter ausmachte: die Schüler wurden im Allgemeinen so geführt, wie wenn alle Theologen werden sollten, wiewohl nie einer genöthigt wurde, Hebräisch zu lernen, ja damals auch nicht Griechisch, wenn er andere Studien bezweckte. Daher fanden sich sonst Beamte, Aerzte, auch Gewerbsleute, die noch im Alter lateinische Verse machten und andere Fertigkeiten behielten, die man jetzt etwa nur bei Geistlichen zu suchen pflegt. Aber es war den jungen künftigen Theologen und den Andern, welche ihre Vorbereitung in der Schule theilten, schon damals vielerlei Lehrstoff geboten. Man forderte das Eine für das künftige Fakultätsstudium, und das Andere bot man an: so daß die besondre Anlage für ein andres Fach — denn die für Sprachen ist die allgemeinste — Gelegenheit genug fand, sich nähren und bilden zu lassen. In der Zeit, da jene theologisch-philologische Richtung noch nicht einmal der Gegenstand eines Zweifels über ihre Zweckmäßigkeit für Alle gewesen war, ist T ü b i n g e n der Sitz einer anerkannt strengen und rein wissenschaftlichen mathematischen Schule geworden. Diese allgemeine Richtung machte auch den Charakter des Gymnasiums in Stuttgart aus. Freilich

waren die Personen, die jene Richtung vorstellten und sie befolgen sollten, wie überall, von sehr verschiedener Art, so daß sie in den einen geehrt, in den andern gleichgiltig, in den dritten als ein Gegenstand der Geringschätzung erschien. Man hatte, wie überall, nicht nur gute und mittelmäßige Lehrer, sondern auch solche, die, wenn die Bildung des nachwachsenden Geschlechts in der That als eine der wichtigsten Angelegenheiten der Verwaltung behandelt würde, um jeden Preis hätten entfernt werden sollen. Nicht als ob bei mittelmäßigen und untauglichen Lehrern gar nichts gelernt werden könnte, wenn die Jugend eifrig genug wäre. Denn wenn diese nur den auch auf ungeschickte Weise und ohne Theilnahme gebotenen Stoff mit rechter Lust ergriffe, müßte sie auch so schon durch die Ordnung der öffentlichen Schule mehr gewinnen, als durch Privatstudium, bei dem mancher unter allen Bedrängnissen und fast von allen Hilfsmitteln entblößt dennoch grundgelehrt geworden ist. Aber wo beim Lehrer die eigene Ergründung des Stoffes, oder bei genugsamen Kenntnissen jene Stärke des Willens und jene stete Aufmerksamkeit fehlt, da wird der ohnedies trockene Stoff der Jugend immer langweiliger.

Roth hatte auf dem Gymnasium in Stuttgart, außer seinem Vater und Drück, noch mehrere kenntnißreiche und rechtschaffene Lehrer. Einer derselben war der Philosoph Bardili, ein Mann von hohem Geiste, als Lehrer eifrig und gewissenhaft. Aber nur die wenigsten und reifsten Schüler, unter welchen Roth nicht war, gewannen im Wissen etwas bei Bardili. Er stand für Gymnasialschüler zu hoch; und während er einen Kurs um den andern für sein System reifer und empfänglicher zu finden hoffte, als die früheren, gieng sein Leben, selbst auch für die Erfüllung seines Wunsches eine Schule zu stiften, ohne Frucht dahin. Roth brachte keinerlei Vorkenntnisse

zum philosophischen Kurs auf der Universität mit, ungeachtet von Bardili ziemlich ausführliche Paragraphen über alle philosophische Disciplinen diktirt und vier Jahre lang jede Woche mehrere Stunden darauf verwendet worden waren.

Die Eindrücke, welche er von den Mängeln der Personen und der Sache mitnahm, sind für seine nachmalige pädagogische Thätigkeit nicht ohne Frucht geblieben, obgleich diese natürlicherweise ohne Vergleich mehr gewonnen haben würde, wenn er nur gute Eindrücke hätte mitnehmen dürfen. Einer der größten Nachtheile, den die Schüler unbewußt empfangen, und der ihm später lehrreich geworden ist, war die allzu frühzeitige Enttäuschung über die Schwachheiten der Erwachsenen und Gereiften. Jene kindliche Achtung gegen die Lehrer, jener unbedingte Glaube an die Ueberlegenheit ihrer Einsichten und ihres Willens, den der Knabe von Hause aus mitbrachte, wurde durch Ungleichheit des Benehmens, durch Trägheit und eitles Streben einzelner erschüttert, durch andrer Leidenschaftlichkeit, Kleinlichkeitsgeist, Verdrießlichkeit, sinnliche Richtung und Geistesschlaf, oft durch Beweise von Unwissenheit allzusehr geschwächt, als daß der Vater oder die andern tüchtigen Lehrer den Riß hätten ausfüllen können. Es gab Lehrfächer, welche, Jahr aus Jahr ein in bestimmten Stunden behandelt, nicht die geringste Frucht trugen; es gab Lehrstunden, wo der Lehrer, selbst unvorbereitet, über die mangelhafte Vorbereitung der Schüler heftig schalt, und am Ende, wenn keiner das seltene Wort wußte, selbst an die verwerflichen und verbotenen Hilfsmittel appellirte. In solchen Lehrstunden ist dem Verfasser dieses Abrisses Homer, den er für sich eifrig zu studiren begonnen hatte, Virgil und Terenz auf lange Zeit ungenießbar geworden. Lehrstunden der Art sind Pflanzschulen aller unlautern Neigungen und Gewohnheiten, nicht bloß durch die aller-

dings höchst gefährliche Langeweile und den eigentlichen Unfug, der hieraus erwächst, sondern auch durch die Unredlichkeit, die, von gewissenlosen und schwachen Lehrern fast unmittelbar in dem Schüler erzeugt, oft, was das Aergste in diesem Stücke ist, durch eine stille oder offene Uebereinkunft zwischen den Schülern und einem solchen Lehrer geübt wird. Diese Erscheinungen fanden sich alle damals in jener Anstalt, und wurden durch äußere Einrichtungen, die nur dem oberflächlichen Urtheile gleichgiltig erscheinen konnten, noch vermehrt. So bestand die Gewohnheit, die Schüler von der Klasse an, worein man im vierzehnten Jahre trat, mit Herr anzureden. Ein Vorsteher der Anstalt in der frühern Zeit hatte, wie man sagte, das Herr erfunden, um die Jugend durch das Ehrgefühl zu guten Sitten und zahmer Art zu bewegen. Als sie aber nach wie vor sehr tumultuirten, und den höflichen Rektor selbst am wenigsten schonten, soll er ihnen ihre Undankbarkeit mit Wehmuth vorgerückt haben, daß sie, die ihm das Herr von Seiten der Lehrer zu danken hätten, ihm so wenige Ehrerbietung bewiesen. Während die Einbildung, welche jedes moralische Uebel doppelt hartnäckig macht, auf solche Weise anwuchs, wurden eben dadurch die Schüler vom Lehrer entfernt, da es natürlich war, daß man Herren nicht unterrichtete und erzog, sondern ihnen Vorlesungen hielt, und da dieses einzige Wort, dem übrigens noch andere Dinge entsprachen, der Ermahnung und Zurechtweisung, selbst von Seiten der weisen und väterlich gesinnten Lehrer, einen fremdartigen, falschen Ton verlieh.

Nach der Universität, als Roth noch in unreifer Jugend schon Lehrer war, und in großem Vertrauen zu sich unbedenklich vielerlei zu lehren übernahm, sowohl das Wenige, was er wußte, als auch das Viele, was er nicht wußte, und, nach der Neigung jenes Alters, mehr der

Sinnlichkeit als im Geiste lebend, oft mit mangelhafter Vorbereitung und nur mit halbem Gemüthe die Lehrstunden mehr aushielt, als ausfüllte, haben jene Erinnerungen ihm manchmal zur Mahnung gedient, und ihm gezeigt, was aus ihm selbst und aus der ihm anvertrauten Jugend werden müßte, wenn er sich nicht zur inwendigen und wirklichen Thätigkeit erhöbe.

Wenige Monate, nachdem er siebenzehn Jahre alt geworden war, bezog er die Universität Tübingen, woselbst er zu einem fünfjährigen Kurs der Philologie, Philosophie und Theologie in das Seminarium aufgenommen wurde. Was er damals am wenigsten ahnte, ist ihm erst während seiner amtlichen Thätigkeit klar geworden, daß er, um die Uebel der Universität mit geringerem Schaden auszuhalten und ihr Gutes besser zu nützen, wenigstens noch ein Jahr hätte gründlich geschult werden sollen. Die äußern, ursprünglichen Formen für das Leben und die Studien der jungen Theologen waren dort vortrefflich. Nach einer zweijährigen Vorbereitung durch klassische und philosophische Kollegien und Privatbeschäftigungen sollten alle theologische Disciplinen in einer sehr wohl bemessenen Ordnung drei Jahre lang betrieben, die Jünglinge in ihrem Leben und ihren Studien von Repetenten, die ihnen wie ältere Brüder zugegeben waren, beaufsichtigt und berathen, und von eben denselben durch regelmäßige Repetitionen, welche für die Dogmatik wirklich gut eingerichtet waren, in steter Aufmerksamkeit erhalten werden. Aber während die äußere Ordnung im Einhalten der gesetzten Zeiten, im Besuch der Kollegien und selbst in der Kleidung — man mußte damals noch beständig mit dreieckigem Hute, in schwarzem Frack und Unterkleidern, kurzen Beinkleidern und Schuhen, auch mit dem Ueberschlage selbst auf Spaziergängen und beim Essen erscheinen, und Uebertretungen solcher Ordnungen wurden durch Abzüge an der sehr reichlichen Wein-

portion geahndet — mit strenger Genauigkeit beobachtet wurde, standen die jungen Studenten doch für ihr inneres Leben unberathen da, diejenigen wenigstens, welche eben darum des Rathes am meisten bedurft hätten, weil sie ihre eigene Rathlosigkeit nicht kannten. Man folgte in den Studien und im Lebensgenuß dem, was man bei ältern sah, und was die traditionelle Sitte dem neuen Ankömmling mit dem fast durchgängig falschen Schein einer wünschenswerthen Realität entgegenbrachte. Den Reiferen half diese Verweisung auf die Selbsthilfe zu selbständiger Entwicklung, die Unreifen erfuhren nie oder spät, wie sie es anfangen, wie sie es betreiben sollten, daß sie die Bildung fänden, wozu sie auf dem Platze waren. Die Lehrstühle der Geschichte, der Mathematik, der Philosophie, der Philologie und der orientalischen Sprachen waren von kenntnißreichen, dem Charakter nach achtungswerthen, zum Theil berühmten Männern eingenommen, bei deren jedem der aufgeweckte, nach Wissenschaft begierige Jünger gar viel hätte gewinnen können. Aber es fehlte das compelle intrare, dessen bei weitem der größte Theil bedurfte. Man hätte sich auf der Universität geschämt, eine Methode anzunehmen, die an die Schule erinnern konnte, indem man weniger auf das sah, was die Jugend brauchte, als auf das, was dem Range der höchsten Bildungsanstalt gemäß zu sein schien. Es war damals Sitte im Seminar, während des philosophischen Kurses Kants Schriften, vorzüglich die Kritik der reinen Vernunft, zu lesen. Manche hielten sich an die verständlicheren Kommentatoren Kants, etliche erhoben sich zu Fichte und Schelling. Es gieng aber kein Studium gleichmäßig mit den Kollegien fort; vielmehr war es Sitte, in den philosophischen Kollegien nicht aufzumerken und sich ihrem Besuche, wo immer möglich, zu entziehen. In der Erinnerung an solche Dinge und ihre niemals zu ersetzenden Nachtheile erkennt man

wieder von Neuem, wie ungemein wichtig es sei, auf der Schule von Jahr zu Jahr zu gespannterer und ununterbrochener Aufmerksamkeit gewöhnt zu werden; was freilich nur durch ganz tüchtige Lehrer geschehen kann, und niemals erreicht werden wird, wenn es auch nur in wenigen Lehrstunden möglich und gebräuchlich ist, zu hören und doch zu überhören. Denn obwohl auch die Anlage zur Aufmerksamkeit ungleich ist, wie die andern, ist diese doch für Alle ohne Ausnahme eine Gewöhnung, welche, auf die Universität mitgebracht, kein Kollegium gänzlich unfruchtbar bleiben läßt, selbst wenn der Vortrag nicht anziehend, im Einzelnen manches nicht bedeutend, oder sogar das System mangelhaft wäre.

Für diejenigen, welche selbst später Lehrer werden sollten, war keine Einrichtung vorhanden, wodurch sie Anleitung hätten bekommen können, sich für den Lehrstand auszubilden. Man glaubte insgemein, daß, wer ein Buch in der fremden Sprache lesen könne, auch schon im Stande sei, in dieser Sprache Unterricht zu geben: und ebenso war es in den andern Fächern.

Damals mußte jeder, welcher zum Studium der Theologie übergehen wollte, zuvor Magister werden; und um diese Würde zu erlangen, mußte man eine Prüfung bestehen, welche examen rigorosum hieß, und in welcher keiner durchfiel; ferner zwei Probearbeiten eingeben, und endlich über eine Dissertation disputiren, die ein vom Kandidaten selbst erwählter Lehrer der philosophischen Fakultät geschrieben hatte. Roth versuchte sich zum ersten Male in zwei Abhandlungen philosophischen Inhalts: Beurtheilung der Kantischen Lehre vom moralischen Uebel, und: über den Polytheismus. Die theologischen Studien, welche Roth mit dem Herbste 1809 begann, waren durchgängig besser bestellt, durch das Herkommen im Seminar, durch die Vertheilung der Kurse, durch die natürliche

und nothwendige Bestimmung der Gegenstände, welche den Mittelpunkt der ganzen geistigen Thätigkeit ausmachten, vor Allem aber durch ehrwürdige Lehrer, die in ihrer Wissenschaft lebten, die man mit der Theologie nicht nur ganz beschäftigt, sondern auch der ganzen Gesinnung nach von derselben durchdrungen sah. Die Brüder Flatt, Johann Friedrich und Karl Christian, leuchteten in der Fakultät besonders hervor. Die Dogmatik des Letztern, die exegetischen Kollegien und die Moral des Erstern, wirkten, wie jeder Unterricht es thun sollte, bildend auf den ganzen Menschen, während diese Kollegien eben nur ihren eigenthümlichen Zweck verfolgten. Beide Männer waren in beständigem Fortschreiten und Schaffen begriffen, der eine mehr in synthetischer, der andere mehr in analytischer Weise, obgleich ihr System nicht anders wurde. Von andern Professoren wußte die Tradition, was an gewissen Stellen der Kollegien kommen mußte: eine Ausführung, in der sich der Docent offenbar sonderlich gefiel, oder ein stehender Witz oder eine Ungereimtheit. Unter den Händen der beiden Flatt war der Lehrstoff immer neu, ungeachtet ihre Kollegien theilweise, und zwar gerade die wichtigsten, alljährlich wiederkehren mußten. Man sah auch da, wie der tüchtige Lehrer unmittelbar die rechte Gewöhnung hervorbringt. Denn ungeachtet beide Vorsteher des Seminars waren, hätte doch niemand gefürchtet, unter ihrer Ungunst zu leiden, wenn er säumig in ihren Kollegien gewesen wäre; wohl aber hätte man sich geschämt, sie unbesucht zu lassen, während der Unfleiß in andern Kollegien fast genial erschien. Die Jugend bezieht doch alles nur auf sich selbst: die, welche einer langweiligen Lection sich zu entziehen wußten, schienen ein Uebel von sich mit Klugheit abgewendet zu haben, während jene in der Meinung aller sich selbst nur schadeten, welche den Wein oder einen Spaziergang den lehrreichen Kollegien vorzogen.

Johann Friedrich Flatt ließ keine Seite der eben vorliegenden Sache unbeachtet, und alle Ansichten und Auslegungen, welche irgend Rücksicht verdienten, wurden beigebracht und gewürdigt; aber er hatte den gelehrten Wust in der Art abgestreift, daß für den oberflächlichen Blick sehr wenig Apparat in seinen Kollegien war: man fand oft viel später erst, daß er alles gelesen hatte und anwandte. Er zeigte in jeder seiner Lehrstunden die Beziehung des eben vorliegenden Stoffes auf den Mittelpunkt der christlichen Wahrheit, und ordnete danach die verschiedenen Meinungen, ohne deßwegen die Exegese von der Dogmatik abhängig zu machen. So war jede Lehrstunde zugleich eine Predigt und fruchtbar nicht bloß für den Geist; wie denn Roth sich erinnert, allermeist von diesem Lehrer einen bleibenden religiösen Eindruck mitgenommen zu haben.

Wie in dem philosophischen Kurs nicht für die Bildung künftiger Lehrer gesorgt war, so bestand auch im theologischen keine Anstalt, wodurch der künftige Seelsorger angeleitet worden wäre, die Jugend zu unterrichten. Man war angehalten, ein einzigesmal im letzten Jahre vor einem Stadtgeistlichen zu katechisiren: was offenbar nur dazu diente, den Namen der Sache fortzuführen. Die allgemeine und mittelbare Grundlage künftiger pädagogischer Wirksamkeit, nämlich die theologische Bildung, so weit diese auf wissenschaftlichem Wege gewonnen werden kann, war allerdings da zu finden. — Von äußern Dingen mag das noch hierher gehören, daß der Ephorus des Seminars, der als Prälat vor etlichen Jahren verstorbene Gaab, als ein redlicher, wohlwollender Mann und guter Menschenkenner in der Leitung der jungen Leute verfuhr. Es war ein negatives, aber darum nicht geringes Verdienst, daß die Art, wie er sich gab und sein Amt führte, weder erbitterte, noch zu krummen Wegen einlud.

Indessen war Roths Vater, obwohl noch nicht hoch in Jahren, von der unausgesetzten, vierzig Jahre lang ertragenen Schularbeit erschöpft — er hatte noch in seinen letzten Jahren vierunddreißig öffentliche Lehrstunden in der Woche, und daheim noch Mühe genug — schon mehr als einmal erkrankt; und zu derselben Zeit, im Herbste 1812, als Roth die Universität verließ, um nach bestandener Prüfung sofort, wie die gute Sitte des Landes mit sich bringt, der Gehilfe eines Landgeistlichen zu werden, sanken die Kräfte des Vaters in dem Grade, daß er seinen Beruf nicht mehr ausfüllen konnte. Die Mittellosigkeit der Familie führte zu dem Wunsche, daß der Sohn des Vaters Vertreter werden möchte, was auch von der vorgesetzten Behörde zugestanden wurde. Und da der Vater im September 1813 starb, so erhielt Roth wenige Monate später durch die Bemühung wohlwollender Obern, welche das Verdienst des Hingeschiedenen ehrten, eine Lehrstelle am Gymnasium, in der er neben den alten Sprachen Religion und etliche Realien zu lehren hatte. Er trat das Lehrgeschäft mit der Zuversicht an, welche der Jugend eigenthümlich ist; und was ihm äußerlich behilflich war, der gute Name seines Vaters als Lehrer, diente innerlich mehr dazu, jene nachtheilige Zuversicht zu mehren, als, wie es hätte eigentlich sein sollen, ihn zur wirklichen Nacheiferung anzuspornen. Nichts hat er an sich und andern Lehrern, abgesehen von dem, was allgemein als schlecht gilt, nachtheiliger für die ganze Richtung, zerstörender für den Lehrberuf gefunden, als die Meinung, welche das Herz so gerne beschleicht, daß man so, wie man einmal ist, in dem rechten Zustande sei, oder das Unvermögen an sich selbst zu zweifeln. Ist dieser Zustand für jeden jungen Mann gefährlich, so wird er's noch in viel höherem Grade durch die Selbständigkeit, die das Lehramt gewährt, die sodann ganz in den Dienst jugendlicher Leiden-

schaftlichkeit überzugehen droht. Die Ordnung der Lehranstalt war im Ganzen dieselbe, welche Roth als Schüler vorgefunden hatte. In dem Personal waren manche, besonders für die höheren Klassen der Anstalt, heilsame Veränderungen vorgegangen. Ein Zusammenarbeiten nach einem Plane war auch jetzt nicht da: man beachtete eigentlich nur die Resultate der Jahresarbeit. Aber hier war es, wo Roth zuerst merkte, daß einiges anders an ihm sein sollte; ein befreundeter Lehrer höherer Klassen sagte ihm unumwunden, daß ein Kurs von Schülern, die er abgegeben hatte, in einer kläglichen Unwissenheit aufgerückt sei. Für's Erste war es nun der Ehrtrieb allein, der ihn bei sich selbst einzukehren veranlaßte; und er kam auch damals nicht weiter, als zu der Erkenntniß, daß man fleißiger sein müsse, um bei Schülern etwas auszurichten. Er wollte diesen die nöthigen Kenntnisse beibringen, und zürnte deßwegen, wenn sie nicht aufmerksam waren; fand aber auch bald, daß sie am unaufmerksamsten waren, wenn er selbst zerstreut war, auch wenn er alles Nöthige beibrachte und vortrug. Er mochte die Richtung der eigenen Phantasie auf fremdartige Dinge, wie sie dem jungen Manne im Sinne liegen, noch so sehr verbergen: immer verrieth die gleiche, bei den Schülern hervortretende Wirkung dieselbe Ursache, die ihn zu der Erkenntniß brachte, daß er, um andere Schüler zu haben, selbst anders werden müsse. Die Mühe, welche er sich nun gab, in den Lehrstunden ganz bei der Sache zu sein, führte nicht allein zu bessern Erfolgen des Unterrichts, sondern auch zu einer sicheren Schulzucht, während er anfangs mit größerer Heftigkeit doch keinen rechten Gehorsam zuwege gebracht hatte. Das ist ihm ziemlich frühe klar geworden, ohne daß er jedoch überall und immer die Kraft hatte, sich ganz danach zu richten, daß, jemehr der Lehrer sich selbst auferlegt, der gute Wille bei den Schülern desto mehr wächst, und aus-

wendige Schärfe um so weniger nöthig wird; wie ihm oft die Beweise vor Augen lagen, daß solche Lehrer, die nicht gerade zu den schlaffen und gleichgiltigen gehören, in demselben Grade reizbar und scharf gegen die Schüler werden, in welchem sie es an wirklicher Pflichterfüllung, an gutem Willen fehlen ließen, und daß es diesen immer am wenigsten gelingt, Ordnung und gute Sitten herzustellen, wenn sie auch scheinbar unbeugsam und streng sind.

Unter den Fächern, in denen Roth Unterricht zu geben hatte, zogen ihn die klassischen Sprachen am meisten an. In seiner ersten Lehrstelle, bei Schülern von zwölf bis vierzehn Jahren, fand er Chrestomathieen vorgeschrieben, von Lehrern der Anstalt zusammengetragen und ihrer Einrichtung, zum Theile auch dem Inhalte nach sehr unpassend. So verdrießlich es nun war, mehrere Jahre hintereinander dieselben lateinischen Stücke durchzunehmen, so ist ihm doch die lateinische Chrestomathie dadurch sehr nützlich geworden, daß er im Unterrichte eine schöne Reihe livianischer Stücke fast ganz auswendig lernte. Von dem griechischen Buche, das ganz besonders unbrauchbar war, machte er sich auf eigene Faust los, und erfreute sich sammt den Schülern an Jakobs, den er jetzt erst kennen lernte. In der Religion, welche er in drei Klassen zu lehren hatte, mußte er ein Buch von Rosenmüller gebrauchen, das in ihm zuerst die Ueberzeugung erweckte, daß, wenn das Buch dem Schüler das schon fertige Dogma darbietet, welches sodann der Lehrer in der Gestalt von Anmerkungen erläutern soll, die Theilnahme des Schülers meistens fehlt: wogegen diese allerdings erzielt werden kann, wenn der Schüler angeleitet wird, aus dem gegebenen Stoffe die einzelne Lehre oder eine Reihe derselben zu entwickeln.

Es war die Zeit, worin das, was man ihren Geist zu nennen pflegt, auch in Württemberg gegen das Latein und das Griechische unmuthiger zu werden anfing, und andere

Unterrichtsgegenstände immer lauter forderte. Man hatte schon früher, als Roth noch Schüler war, zur Versöhnung jenes Geistes allerlei versucht und wieder aufgegeben, Naturgeschichte, Geometrie u. dgl. auch schon in jüngern Klassen zu lehren. Eine Realschule, damals neben den mittlern Klassen der Anstalt herlaufend, und von gemeinschaftlichen Lehrern besorgt, wollte keinen rechten Fortgang gewinnen. Diesem Unbehagen, das aus der Unzufriedenheit mit dem Alten und dem Nichtgelingen des Neuen erwuchs, schien von der Schweiz aus Heilung kommen zu wollen. Manche junge Männer, theils aus dem Stande der Volksschullehrer, theils Geistliche, waren bei Pestalozzi gewesen und hatten nicht nur selbst eine warme Anhänglichkeit für den Mann und seine Sache mitgebracht, sondern auch den durch seine und ähnliche Schriften bereits gemachten Eindruck so befördert und verbreitet, daß ehrenwerthe Männer mit einer Begeisterung, welche sie nicht bloß der Neuheit verdankten, jene Lehrweise auf den heimischen Boden zu verpflanzen unternahmen. Es bestand sonach etliche Jahre ein Pestalozzisches Institut in Stuttgart, von den Kindern wohlhabender Eltern fleißig besucht, und den jüngern Gymnasialklassen durch andere Principien und eben darum durch eine andere Methode gegenüber gestellt, wiewohl die Stellung keine feindselige war. Der damalige Rektor des Gymnasiums, Franz, welcher später als Prälat verstorben ist, ärgerte sich einmal sehr und ohne Noth, als der nicht wissenschaftlich gebildete Vorsteher der Pestalozzischen Anstalt während der Ferien zu ihm sagte: Künftigen Montag eröffne ich mein Institut wieder; wann fangen Sie Ihre Schulen[1] wieder an? Es war in den Lehrern, die,

---

1) Spätere Anmerkung: Der Fragende wollte seinen Purismus beweisen, indem er statt Klassen den Plural von Schule gebrauchte. Der Befragte aber nahm das Wort so, als

zu württembergischen Schulgehilfen auf die gewöhnliche Weise herangebildet, auf einige Zeit nach Yverdun wanderten, und dann als Pestalozzische Lehrer heimkehrten, eine gewisse Sicherheit der Meinung (über Dinge, welche niemals fertig und in sich abgeschlossen worden sind), ein Glaube an sich selbst, der eine Nöthigung herbeiführte, wie die, welche Horaz Serm. 1, 6, 30 ff. beschreibt. Die Methode, wie sie sich da gab, verhieß Dinge, die bei einiger Einsicht in die Aufgabe unerreichbar erschienen, namentlich lückenlosen Unterricht und einen Bildungsgang, welcher der Natur ganz folgte; und warme Gönner der Methode gaben nicht undeutlich zu verstehen, es müsse dieselbe zu solcher Vollständigkeit und Erfaßbarkeit gelangen, daß selbst der gewöhnlichste Mensch danach mit Erfolg unterrichten könne. Es gab Lehrer, welche vom Zeichnen und vom Turnen das erwarteten, was man sonst nur von dem wissenschaftlichen Unterricht für die Jugendbildung erwarten zu dürfen glaubte; welche auch die völlige Unwissenheit des Lehrers als den eigentlichen Lehrberuf betrachteten, weil er so, ebenfalls der Natur gemäß, ganz gleichen Gang mit den Schülern halten, zugleich mit ihnen lernen werde. Dies und die mangelhaften Früchte des Unterrichts, zusammen mit der Unlust zum Gehorchen und Aufmerken, an den Schülern wahrgenommen, die aus jener Anstalt in das Gymnasium übertraten, leitete von selbst auf die Prüfung der jenem Streben zu Grunde liegenden Principien. Roth suchte die der alten Unterrichtsweise als die richtigeren gegenüber den neuen zu vertheidigen in der ersten kleinen Schrift, welche er 1818 in den Druck gab: Ueber Zweck

---

setzte jener das Gymnasium auf den Rang der deutschen Schule herab, welche damals noch ausschließlich Schule genannt wurde. König Ludwig I. von Bayern hat sehr wohl daran gethan, zu befehlen, daß statt des irreleitenden Namens Volksschule wieder der Name deutsche Schule gebraucht werde.

und Werth des Lateinlernens, über Unterrichts- und Erziehungsmethoden und über das Recht der Frauen an den Lehrstuhl. Vom Letztern etwas zu sagen, veranlaßte ihn der unangenehme Eindruck, welchen etliche Jahre vorher der Anblick eines sonst achtungswerthen jungen Frauenzimmers auf ihn gemacht hatte, das er in einer Schulstube an einem kleinen Tisch sitzend, den Kopf auf den Ellbogen gestützt, in das Lehrbuch blickend, etwa zwanzig bis dreißig Knaben unterrichten sah. Die Haupttendenz der nur vierundzwanzig Seiten enthaltenden Schrift war, zu zeigen, daß der klassische Unterricht die allgemeinen Anforderungen an Bildungsanstalten besser erfülle, als die Dinge, denen die Pestalozzische Anstalt den Vorzug gab; ferner, daß Principien der Jugendbildung, die neben oder außer der Religion stehen, nothwendigerweise verfehlt seien. Indessen war der Gegensatz jener bald wieder aufgelösten Anstalt zum Gymnasium für dieses nicht ohne Nutzen: die Lehrer fanden Anlaß, ihre eigenen Methoden zu prüfen und von dorther sich das Bessere anzueignen; wie auch jetzt Lehrer in Gelehrtenschulen von Hamilton und Jacotot, deren Methoden sie nicht annehmen werden, doch etwas Wesentliches lernen können.

Ungeachtet Roth einen Anlauf genommen hatte, sein Lehramt mit mehr Aufmerksamkeit auf sich selbst als anfangs zu führen, und jede Anstrengung dieser Art sich durch bessern Erfolg des Unterrichts belohnte, gab es doch fortwährend gar manches, was sein Gemüth von der eingeschlagenen bessern Richtung wieder abzog. Er meinte, nach der Weise der Jugend, die immer am wenigsten bei sich selbst einkehrt, für allgemeinere Zwecke außer der Schule, deren Zweck doch die allgemeinste ist, wirksam sein zu können, und war, ohne klare Einsicht in die Sache, für Konstitution, altes Recht, politische Selbständigkeit und Entwicklung begeistert. Ueberdem lockte ihn noch sehr das Leben

in und mit der Welt, und er merkte lange nicht, daß in seinen Bestrebungen keine Einheit war, da ihm außer der Schule und der Arbeit für diese sein Sinn nach ganz andern Dingen als danach stand, ganz seinem Berufe zu leben. Da ihm nun im Unterricht viel gelang, so dauerte es wieder geraume Zeit, bis er zur Erkenntniß kam, daß sein inneres Leben, so wie es eben war, noch nicht das rechte und seine Treue im Berufe, die, mit der anderer Lehrer einmal in Zweifel gestellt, von der Oberbehörde anerkannt wurde, doch nicht die rechte sei. Es bedurfte, um ihn wieder zu wecken, des ernsten Eindrucks solcher Dinge, welche ihm Anlaß gaben, sich selbst zu demüthigen und seinen Willen nicht nur scheinbar, sondern wirklich unter den göttlichen Willen zu beugen. Eine Zeit der Unzufriedenheit mit sich und der Welt wurde ihm der Uebergang zu einer ernsteren Gesinnung, in der er allmählich einsehen lernte, daß es seine Pflicht sei, seine ganze Lebensweise und sein ganzes Denken dem Berufe unterzuordnen. Das jugendliche Selbstvertrauen machte der Gewißheit Platz, daß man gerade nur so viel wirkliche und wirksame Kraft habe, als uns von Oben geschenkt werde, und daß diese erbeten sein wolle. Es wurde ihm deutlicher, welch eine unerläßliche Pflicht und was für ein schöner Beruf es sei, mit willigem Herzen und selbstthätigem Forschen zu dienen; auf das Geltendmachen seines Willens und seiner Person nicht nur zu verzichten, sondern mit Aufrichtigkeit gehorsam zu werden. Dieser Fortschritt in der Erkenntniß hatte unmittelbar nützliche Folgen: richtigere Beurtheilung seiner selbst, gleichmüthigere Stimmung, mehr Fleiß im Privatstudium, so wie in den Arbeiten für die Schule, entschiedeneren Einfluß auf den Willen seiner Schüler, Sicherheit in der Behauptung der Principien des Lehrgeschäfts. Das Amt macht ihm Freude, was früher nicht immer der Fall gewesen war; und in den äußern Verhältnissen war

das Meiste günstig, namentlich der Verkehr mit den Schülern selbst und ihren Eltern, bei denen Roth sich vieles Zutrauens erfreuen durfte, der Umgang mit gleichgesinnten, meist auch noch im frischeren Alter stehenden Kollegen, mit einsichtsvollen Freunden.

Das Jahr 1821 aber veränderte seine ganz äußere Lage und wurde eben damit der Anfang einer neuen Lebensperiode für ihn. Er verlobte sich im Frühling dieses Jahres mit der Tochter eines Nürnberger Hauses. Und kaum war er, von dem nahen Wiederanfang der Berufsarbeit gedrängt, von Nürnberg abgereist, als Niethammer, der damals noch die beinahe alleinige Leitung der bayerischen Schulangelegenheiten hatte, und sie mit eben so vieler Redlichkeit als Konsequenz und Einsicht in das, was eigentlich geschehen sollte, führte, auf einer Geschäftsreise nach Nürnberg kam, und auf die Nachricht von jener Verlobung beschloß, Roth als Gymnasialrektor dahin zu ziehen. Es wurde eine Reorganisation der Anstalt von mehreren Seiten, insbesondere auch von einsichtsvolleren Berathern der Stadtgemeinde selbst, laut begehrt; und man glaubte wohl, daß ein Fremder darin eine freiere Thätigkeit üben könne, als ein Einheimischer. Ueberdem wollte man in Nürnberg und bei andern protestantischen Lehranstalten Erziehungshäuser für Gymnasialschüler theils wieder herstellen, theils errichten. Am 7. Oktober 1821, da Roth in Nürnberg seine Hochzeit feierte, wurde er in München zum Gymnasialrektor und Professor in Nürnberg, so wie zum Direktor des in dieser Stadt zu errichtenden Alumneums ernannt, worauf er in Stuttgart die förmliche Berufung zu diesen Stellen erhielt. Ungeachtet ihm das Leben in der schönen Heimat niemals reizender vorkam, als in jener Zeit, und außer vielen andern Banden auch die Liebe einer bejahrten Mutter ihm die Trennung sehr schwer machte, erklärte er sich doch bereit, dem ehrenden Rufe zu folgen, weil über-

wiegende Gründe dafür sprachen. Am 5. Januar 1822 wurde er in das eine seiner Aemter, das Rektorat und das Lehramt, eingeführt. Das andere, die Leitung der Erziehungsanstalt, wurde niemals von ihm angetreten; denn die Anstalt kam nicht zu Stande. Roth legte die Grundsätze, wonach er sein Amt zu führen gedachte, in seiner Antrittsrede dar, welche gedruckt worden ist unter dem Titel: Von der Erziehung im Unterrichte. Nürnberg. Bei Schrag, 1822. Der Inhalt dieser Rede ist in folgenden, Seite 17 stehenden Worten zusammengefaßt: „Was die Phantasie bändigt, was den Geist anstrengt und des Träumens entwöhnt, was richtig denken lehrt, was die Gedächtnißkraft stärkt, endlich, was das Herz bessert, zur Nacheiferung und Selbstüberwindung spornt, das sei allein Gegenstand des Lehrens und Lernens." Zugleich wird in der Rede die klassische Bildung als diejenige empfohlen, welche am meisten dazu diene, jene Zwecke zu erfüllen. Indem nun Roth begann, für die übernommenen Pflichten zu arbeiten, fand er sich darin durch eine ziemlich freie Stellung, durch das Zutrauen der Regierung und durch wenige schon vor ihm der Anstalt zugetheilte wackere Mitarbeiter unterstützt, dagegen aber große Hindernisse, die, wenn sie alle auf einmal hervorgetreten wären, ihn wohl muthlos hätten machen können. Das erste war der ganz fremde Boden, der gegen Schwaben ganz abstechende Ton des Lebens, die andere Vorstellungsweise, in die er sich nur langsam und niemals ganz finden konnte; das zweite die Ungewißheit darüber, was ihm in manchen Stücken gesetzlich gestattet sei und was nicht; das dritte der Zustand der Anstalt. Denn obgleich die erkannte Nothwendigkeit einer Reform seine Berufung veranlaßt hatte, fand er doch vielfältig in der eigenen Erfahrung, was sich auch wohl sonst oft herausstellt, daß, wo einer zu reformiren anfängt, gar leicht ihm die Meinung entgegentritt, gerade da wäre

nicht anzufangen gewesen, hier stecke nicht der eigentliche Schaden. Unter Hegel, dem ersten bayerischen Rektor, hatte sich die Anstalt gehoben und die Wohlthat der Ordnung empfunden. Nach ihm aber waren schlimmere Zeiten gekommen; der Unterricht wurde von den wenigsten Lehrern mit Ernst betrieben, die Elemente nie recht erfaßt, die Zucht so schlaff, daß in den Lehrzimmern selbst grober Muthwille getrieben, die Autorität der Lehrer nicht geachtet wurde. Wo von einer Anstalt unnütze Schüler fortgeschickt wurden, wanderten sie nach Nürnberg, im guten Vertrauen, daß sie da unbedenklich Aufnahme finden würden: wie mehrere der Art noch in den ersten Monaten von Roths Amtsführung von Regensburg kamen, deren unheimliche Gesichter schon zeigten, was für einen Geist sie mitbringen. Alle Auswüchse des roheren Studentenlebens fanden sich auch schon unter diesen Gymnasialschülern vor, und machten ihr Leben außer der Schule, oft noch nach Roths Amtsantritt, zu einem Gegenstand des öffentlichen Aergernisses. Besonders aber schien der Anspruch an das lange ungeschmälert gebliebene Recht des Wirthshausbesuchens zu tief gewurzelt zu sein, als daß Ermahnungen und Strafen so bald bewegen könnten, ihn aufzugeben. Zwölf Jahre lang, auch nachdem der Ton der Mehrheit sich offenbar veredelt hatte, pflanzte sich jenes Geschlecht von Schülern fort, welche im Vorausgenuß der gemeineren Studentensitten ihre Ehre suchten. Man konnte wahrnehmen, wie ältere Eingeweihte, selbst von der Universität, sich bemühten, jüngere, dafür empfängliche Schüler nachzuziehen, und ihnen das Unwesen wie ein theures Vermächtniß zu übergeben. Eine lange und in vielem Betracht sehr schwere Zeit vergieng, bis Roth von seinem mit wenigen tüchtigen Kollegen getheilten Bestreben, den Unterricht und die Sitten zu ordnen, eine durch alle zehn Klassen der Anstalt durchgehende Wirkung verspürte. Er hatte

die oberste Klasse, von der man zur Universität übertritt, in den klassischen Sprachen und in der Geschichte zu unterrichten, und fand da nach zwei Jahren, als er schon den dritten Kurs von Schülern unter sich hatte, so gar keinen Fortschritt in der Vorbereitung und Gewöhnung, die sie aus jüngern Klassen mitbringen sollten, daß er genöthigt war, seinen Entschluß zu erklären, keine andere als besser gezogene und wenigstens in den Elementen sichere Schüler vorrücken zu lassen. Es fruchtete aber die Drohung und alle Strenge nicht, bevor die meisten Lehrstellen anders besetzt waren, da die jungen Leute, ein an sich ganz bildsames Geschlecht, sich selbst nicht emporhelfen konnten, so lange sie unwissende und nicht achtungswerthe Lehrer hatten. Was der Vorsteher that, um die Geistesthätigkeit zu steigern, deutete der untaugliche Lehrer dahin, daß den Schülern immer mehr Arbeit auferlegt werden solle, während der Vorsteher eine intensive Steigerung gewünscht hatte: so daß das Uebermaß von Aufgaben ein neues, größeres Uebel wurde, als vorher das Nichtsthun gewesen war. Unwissenheit, Trägheit und Einbildung waren erst nicht die größten Uebel, mit denen ein Theil des Lehrerkollegiums behaftet war; die größeren waren Roheit, Habsucht, Unwahrhaftigkeit. Die allmähliche Entdeckung dieser innersten Schäden der Anstalt, zusammen mit dem offenen und geheimen Widerstande, den die neue Ordnung erfuhr, schien oft Roths Lage ganz rathlos machen zu wollen. Sobald aber neue, edlere Kräfte ins Lehrerkollegium eintraten, zeigten sich auch an den Schülern unmittelbar bessere Erfolge. Von einem der beschränktesten Lehrer, welcher alle Wochen einmal die verba anomala in Bröders kleiner Grammatik abhörte, sie selbst aber niemals lernte, und auch nicht im Stande war, aus dem Kopfe ein einfaches Exempel von der Addition der Brüche aufzugeben, wurde die Anstalt nicht eher frei, als bis er einmal in einer

öffentlichen Prüfung einen Schüler natus est von nare wollte ableiten lassen. Hier war ein derber Schnitzer einmal zu Etwas gut. Denn darüber entsetzten sich auch solche Personen, denen sonst die Grammatik weder sehr bekannt, noch besonders wichtig war. Roth hatte bei den Besuchen in den Klassen, und besonders in der Klasse dieses Lehrers, viel Bitteres, wiewohl nicht von seinem Benehmen, verschlucken müssen, wie denn z. B. einmal ein Schüler mea interest gesagt hatte, aber vom Lehrer mit Zurechtweisung zu mei interest genöthigt wurde. Man mußte das schweigend anhören, um das zerstoßene Rohr, das Ansehen eines solchen Lehrers, nicht vollends zu zerbrechen. Denn hier war durch einzelne Berichtigung nicht zu helfen, wo der ganze Mann nichts war und nichts wußte.

Im Jahre 1823 hatte Roth angefangen, einen Versuch zu machen, ob nicht durch einige Jünglinge edler Anlage, die sich eben in der Oberklasse zusammenfanden, auf die Mehrzahl der Schüler zu wirken wäre, in der Art nämlich, daß die Erholung in bessern Dingen gesucht, und so allmählich der Ton unter der Jugend selbst ein anderer würde. Denn man hatte die rohesten Schüler entfernt und damit andern gezeigt, was sie erwartete, wenn sie sich nicht auf bessere Wege begäben. Dieses nun sollte neben den Verbesserungen im Unterrichte, an denen Roth arbeitete, ein positives Mittel sein, die Anstalt zu heben. Man suchte daher eine freiwillige Verbindung für das Turnen und für den Gesang zu Stande zu bringen, zugleich in der Absicht, die Jugend von den Belustigungsorten der Erwachsenen abzuziehen. Das Turnen reizte damals noch, weil es wie eine Opposition aussah, die man freilich nicht im Geringsten bezweckte; auch wurde im Sommer 1824 schon dem Rektorate unter Androhung einer Geldstrafe befohlen, dasselbe gänzlich einzustellen (wobei es

bis zum Regierungsantritte des jetzt regierenden Königs blieb), während zugleich eine geschärfte Weisung in Ansehung des Wirthshausbesuches kam, von welchem eben das Turnen hatte abziehen sollen. Denn das spürte man durchweg, daß man bei dem allgemeinen Drange der Welt nach Belustigung der Jugend entweder etwas gewähren mußte, was denselben Drang in ihr auf eine naturgemäße Weise befriedigte, oder aber ihre Theilnahme an den Vergnügungen der Alten und die verderblichen Folgen derselben nicht hemmen konnte. Jene Vereinigung, durch ein deutsches Programm Roths von 1823 empfohlen, bestand nicht lange, da mit dem Abgange der ersten Theilnehmer zur Universität auch der Sinn und das Geschick für die Leitung, die ihnen selbst war überlassen worden, die Anstalt verließ; aber es blieb doch für den Vorsteher eine gute Wirkung zurück, eine bessere Stellung in der Meinung der Schüler, welche gesehen hatten, daß ihm noch etwas mehr am Herzen liege, als Polizei und Fleiß. Damals und später ist ihm deutlich geworden, daß man auf den Ton unter der Jugend nur durch die Jugend selbst wirken könne, und daß man eben darum besonders da, wo alte Gebrechen geheilt werden sollen, einen Vorzug, den man den bessern gibt, zeigen müsse. Es trat allmählich eine Sonderung ein, als Anfang eines neuen Lebens: die, welche Sinn für wissenschaftliche Bildung und für Ordnung hatten, begannen die Herrschaft derer nicht mehr zu fürchten, welche dem Wirthshause und seinen Attributen anhiengen, und die Unredlichkeit in Leistungen für die Schule als einen Ehrenpunkt betrachteten. Später kamen diese in Verachtung, obwohl sie sich lange erhielten und fortpflanzten: und dann erst konnte man der Anstalt eine Regeneration zuschreiben.

Als Vorsteher wandte Roth seine vornehmste Aufmerksamkeit den jüngsten Klassen zu, um eine aufmerksame und

gesittete Generation nachzubilden. Die Schüler traten mit dem achten oder neunten Jahre in die Anstalt, um, wenn sie studirten, etwa zehn Jahre darin zu bleiben. Für diese ganze Zeit und das ganze Leben erschien es nun sehr wichtig, welche Sitten und Gewöhnungen sie in die jüngste Klasse schon mitbrachten, da es sich bald zeigte, daß üble Gewöhnungen auch bei acht= oder neunjährigen Schülern kaum oder gar nicht auszurotten waren. Sie kamen in die jüngsten Klassen aus sehr verschiedenen Volks=schulen und aus den Händen der verschiedenartigsten Pri=vatlehrer, welche gar oft mit dem angefangen hatten, was zuletzt hätte kommen sollen, so daß Kinder und Eltern nicht selten verdrießlich wurden, wenn man den versäum=ten, der Meinung nach aber schon weit geführten Schüler zu den Elementen zurückgehen lassen mußte. An besonders vielen vermißte man die erste Angewöhnung, welche die Schule geben soll, Ruhe im Unterricht, das rechte Sitzen, die körperliche Haltung, die Kunst zu hören: lauter Dinge, welche im Elementarunterricht in demselben Verhältniß mehr verschwinden, in dem die Lehrer vornehme Docenten wer=den. R. erbot sich, wie ein befreundeter Gymnasialrektor ihm darin vorangegangen war, eine Privatklasse für Schüler von sechs bis acht Jahren zu errichten, wenn sich Theil=nehmer genug fänden, und wurde durch die Regierung in der Unternehmung unterstützt. Diese Klasse, welche sogleich zu Stande kam, theilte sich später in zwei bloß durch die Schulgelder erhaltene Klassen: so daß nunmehr der Knabe vom sechsten Jahre und dem Buchstabiren an seinen gan=zen Lauf bis zur Universität in derselben Anstalt und unter gleichen Principien machen kann. War auch, wie natürlich, keiner gezwungen, in den Privatunterricht dieser Klassen einzutreten, so bildete sich doch durch dieselben, ver=möge der Theilnahme, die sie von Seiten besorgter Eltern fanden, ein namhafter Stamm von Schülern, an welche

sich sodann die aus anderm Unterricht kommenden beim Einrücken in die öffentlichen Klassen leicht anschloßen.

Suchte nun R. in solcher Art Einflüsse auf die Bildung der ihm untergebenen Schüler, denen anders zu begegnen er keinen amtlichen Weg hatte, allmählich abzuwenden, und sich ein von denselben frei gebliebenes Geschlecht nachzuziehen, so konnte er doch die Berührungen mit dem, was eben gerade um ihn her die verbreitetste Meinung über Unterricht und Erziehung war, auf keine Weise vermeiden. Diese Meinung hatte, wenigstens in Hinsicht auf Gelehrtenschulen, eine fast nur negative Natur. R. mußte vielfältig hören und empfinden, was die Meinung nicht wollte, während ihre Propheten nie oder nicht recht aussagten, am wenigsten aber in eigenem Unterricht zeigten, was sie eigentlich wollten. Latein und Griechisch wollte sie zum Theil noch dulden, aber nicht so getrieben wissen; Religion sollte gelehrt werden, aber nicht so; Zucht und Ordnung sollte gehandhabt werden, aber wieder nicht so; wobei natürlicherweise die in gleichem Sinne arbeitenden Lehrer der Anstalt nie behaupteten, daß sie den unfehlbar richtigen Weg eingeschlagen hätten, wohl aber, daß dieser Weg ihnen der rechte scheine, bis man sie eines Bessern belehre, und daß sie nur der eigenen, nicht einer fremden Ueberzeugung folgen könnten. Die Gegner, worunter ein damals noch an der Anstalt dienender Lehrer, machten ihrem Unmuth durch anonyme Angriffe, vornehmlich in der Darmstädter Schulzeitung, Luft; und ein Parteihaupt derer, welche, wenn sie aufrichtig sein wollten, gestehen würden, daß sie als ihre Aufgabe in Kirche und Schule die Kultur des Scheins und die Emporhebung ihrer eigenen Personen betrachten, war darin besonders thätig. R., dessen Person eigentlich allein gemeint war, konnte für's erste ruhig bleiben, da in Wahrheit ihm nichts zur Last gelegt wurde, als die Befolgung seiner Amtsinstruktion, die jedermann

lesen konnte, und deren ganze Strenge er nicht einmal in Anwendung brachte. Aber da er in dem Kreise, mit dessen Urtheilen er vorzugsweise zusammentraf, eine aus unverträglichen Elementen gemischte und eben darum des Princips entbehrende Meinung über das, was die Aufgabe des gesammten Unterrichts sei, wahrzunehmen, und darin auch zum Theil die Quelle äußerst gehässiger Angriffe auf seine Berufsthätigkeit zu erkennen glaubte, nahm er sich vor, eine wissenschaftliche Untersuchung über den Zweck der Schule und ihrer verschiedenen Arten anzustellen, aus dem Zwecke aber ihre Aufgaben und die Mittel zu deren Lösung abzuleiten und darzustellen. So entstand der Versuch über Bildung durch Schulen christlicher Staaten, im Sinne der protestantischen Kirche. Nürnberg, Schrag 1825. R. wollte darin beweisen, daß der Begriff der Bildung, die, mit dem Wissen meist verwechselt, zu diesem wie der Zweck zum Mittel sich verhalte, eine Umwandlung des ganzen Menschen zum Bessern erfordre; daß demnach derjenige Lehrstoff der bildendste sei, der vom Menschen in sich aufgenommen die meiste Anlage habe, diese Umwandlung zu bewirken; daß als ein solcher Stoff die Religion allgemein anerkannt und eben darum das einzige allgemeine Bildungsmittel sei; daß sie in der historischen Form, worin die Offenbarung den Menschen gegeben worden, und in ursprünglicher Gestalt auch der Jugend nahe gebracht werden müsse, daß die verschiedenen Lebenszwecke zwar auch auf den Lehrstoff in der Schule einwirken, und eben dadurch verschiedenartige, wiewohl in dem Zwecke der Bildung immer zusammentreffende Schulen hervorbringen; daß aber diese andern, durch die künftige Berufsart angewiesenen Lehrstoffe erstlich dem Hauptzwecke immer untergeordnet, zweitens unter einander und in Hinsicht auf die Zeittheile, die sie ansprechen, nach dem Maße der in ihnen liegenden bessernden Kraft geschätzt und ein-

geführt werden müssen; daß demnach theils jene Unterordnung der andern Lehrstoffe unter den religiösen, theils das Wesen derselben, theils die Form, in der sie allein von Lehrern und Schülern erfaßt werden könnten, nämlich die kompendiarische, eine Menge von Lehrstoffen, die das neuere Schulwesen der Volksschule aufgedrungen habe, wieder ausstoßen müsse; daß eben darum auch der wissenschaftliche Unterricht in Gelehrtenschulen auf wenige Fächer zu beschränken sei. Zugleich sucht die Schrift darzuthun, wie der ganze Unterricht nur durch die Gesinnung des Lehrers belebt werde.

Diese Schrift wurde von den Gegnern nicht angegriffen, aber sie wurden auch dadurch nicht friedlich gestimmt oder besänftigt. Eine weitere kurze Erklärung gegen die Meinungen, die auf der andern Seite standen, hat R. in der Darmstädter Schulzeitung 1827. Abthlg. I. Nr. 71 gegeben und die Gegner auf ihrem eigenen Felde, dem des Volksschulwesens, aufgesucht.

Uebrigens waren viele durch die Anforderungen der Anstalt an die Jugend gereizt, denen das Schulwesen an sich gleichgiltig war. Es schien ihnen unerträglich, daß dem nachwachsenden Geschlechte Dinge auferlegt wurden, ohne die sie selbst zu reifen Jahren, zu Aemtern und zum Ansehen in der Gesellschaft gekommen waren. Und da sie weder von den Verpflichtungen der Lehrer Notiz nahmen, noch eine Vergleichung mit dem, was anderwärts von künftigen Studirenden gefordert wird, anstellten, sondern bloß mit dem, was ihnen selbst gut däuchte, so stieg ihre Mißstimmung gegen den Vorsteher, dessen übermäßiger Strenge und eigenem Willen das alles zugeschrieben wurde. Dazu kam noch ein anderer Umstand. R. hatte erfahren, daß man bei der obersten Behörde Schritte that, die Anstalt, und somit ihn selbst, unter die Respicienz von Personen zu bringen, deren Einfluß abzuwenden er alle

Ursache hatte. Während er nun bei dem damaligen Minister des Innern die Gründe vortrug, die geeignet waren, der Oberbehörde die Unstatthaftigkeit jenes Bestrebens darzuthun, versuchte er, auf mittelbare Weise, auch seine Mitbürger davon zu überzeugen. Es war 1825 in München bei Hübschmann eine kleine anonyme Schrift erschienen: Ueber die Nothwendigkeit, bei dem Budget auf Unterstützungen des Staats für polytechnische Schulen Rücksicht zu nehmen. Sie bezog sich ganz auf Nürnberg, wo man damals eine polytechnische Schule errichten wollte, und behauptete unter Anderm, daß die Schule unter Leitung eines aus Kaufleuten und Sachkundigen zusammengesetzten Magistrats und unter Mitwirkung der Industrie-Gesellschaft fruchtbringender gedeihen werde, als wenn ihr ein hochbesoldeter Direktor aus dem Gelehrtenstande vorgesetzt würde. R. schrieb über diese Behauptung in Form eines Briefes an den ungenannten Verfasser: Ein Wunsch für die polytechnische Schule in Nürnberg. Bei Bauer und Raspe 1825. Er suchte darzuthun, wie ganz unpassend und nicht fruchtbringend eine solche aller Einheit und der Sachkenntniß selbst entbehrende Leitung sein würde, und wollte damit indirekt zeigen, wie es überhaupt nicht wohlgethan sei, das regieren zu wollen, wovon man die Einzelheiten nicht verstehe, indem nicht nur die Lehrstoffe der höhern Bildungsanstalten jenen Personen, welchen ihre Leitung zugedacht werde, meist unbekannt seien, sondern mehr noch die Kunst des Unterrichtens selbst, ohne deren Besitz keine Bildungsanstalt geleitet werden könne. Das Uebel, welches damals die Anstalt bedrohte, zog glücklicherweise ohne fernere Versuche vorüber.

Als aber im Frühling des Jahres 1827 ein etwa neunjähriger Schüler, den R. nicht anders als mit ernsten Worten über eine hartnäckig behauptete Unwahrheit zurecht-

gewiesen und bedroht hatte, krank wurde, und nach ein paar Wochen starb, und R. noch durch eine unbedachte öffentliche Erklärung mehr gereizt hatte, war eine Gelegen-heit da, allen gesammelten Aerger über ihn auszuschütten. Blätter in Nürnberg und München und mehrere außerhalb Bayerns wurden mit Geschrei über seinen Terrorismus angefüllt, und, wie natürlich, seine Zurechtweisung und des Knaben Tod in eine Kausalverbindung gebracht, die, mit arglistiger Kunst dargestellt, dem großen Haufen un-zweifelhaft war. Zugleich giengen Denunciationen an die ihm unmittelbar vorgesetzte Kreisregierung, welche zwar seine Bitte um genaue Untersuchung seiner Amtsführung und um Vorladung seiner Gegner, deren keiner sich ge-nannt hatte, nicht gewährte, ihm aber alle Zusicherungen gab, die ihn in Ansehung seiner amtlichen Stellung be-ruhigen konnten. Auch fanden sich anonyme Vertheidiger in auswärtigen Blättern, und zwar solche, deren Kinder die Anstalt besuchten, während dies bei sämmtlichen Geg-nern, einen ausgenommen, damals nicht der Fall war. Aber niemals schien ihm so der ganze Boden gleichsam unter den Füßen weggezogen zu sein, als in jener Zeit, wo er, dem allgemeinen Hasse preisgegeben, beinahe fürch-ten mußte, daß die Schüler selbst nun ihn als einen Mann betrachten würden, mit dessen Regiment es zu Ende sei. Und dennoch, wenn gleich noch schwere Trübsale andrer Art nachkamen, war dieser große Sturm, der seine Exi-stenz als Vorsteher der Anstalt entwurzeln sollte, der Ueber-gang zu einer ruhigeren, meistens von Außen nicht mehr angefochtenen Führung seines Amtes. Ein alter Geistlicher, den er damals auf dem Krankenlager besuchte, und der ihn tief erschüttert und angegriffen fand, tröstete ihn mit den Worten: „Seien Sie getrost! Wenn jemands Wege dem Herrn wohlgefallen, so macht er auch seine Feinde mit ihm zufrieden.“ Dies ist wenigstens in so fern eingetroffen,

als bald darauf dieselben Verfolger, einer um den andern, ihre Söhne der Anstalt übergaben, in deren Leitung R. von dem frühern Wege nicht im Geringsten abgewichen war, so daß sie in der Wirklichkeit erkennen mochten, wie er nicht derjenige war, als den sie ihn der Welt darzustellen sich so viel Mühe gegeben hatten.

Er konnte seinem Publikum, dessen Stimmung gegen die Anstalt und seine Person ihm nie gleichgiltig sein durfte, nicht anders näher kommen, als indem er wieder etwas schrieb. Daher ließ er ein Manuskript für Eltern, deren Söhne in der königl. Studienanstalt in Nürnberg unterrichtet werden, Nürnberg, Schrag, 1827 — im Drucke ausgehen. Ein mehr oder weniger laut geäußerter und, wie es ihm schien, verbreiteter Tadel seiner Amtsführung war der, daß er die Schüler ihrem Willen nach umgewandelt, daß er sie in der Anstalt erzogen wissen wollte; wonach es allerdings oft vorkam, daß Angewöhnungen und Neigungen, die manchen Erwachsenen, weil es auch die ihrigen waren, natürlich und gut erschienen, getadelt werden mußten als solche, die dem geistigen Gedeihen der Schüler geradezu entgegenständen. Es war von mehreren Seiten zu verstehen gegeben worden, man solle die Schüler so lassen, wie sie seien, und es sei nur der Unterricht die Aufgabe der Schule: eine Anforderung des weltlichen Sinnes, die aus dem gewöhnlichen Wunsche fließt, von den Kindern keine Unbequemlichkeit zu haben. Roth suchte in dem Manuskripte zu zeigen, wie man das Erziehen in der Schule selbst da nicht unterlassen könnte, wo man nur den Unterricht bezweckte, weil vom Unterrichte nichts eingehe ohne Anregung des Willens, an dessen Stelle ein sinnliches und instinktartiges Wohlgefallen am Lehrstoffe niemals treten könne, und daß die Anregung des Willens Sache der Erziehung sei, daß aber kein redlicher Lehrer oder Schulvorsteher ein Kind bloß zum Unterrichte, son=

dern nur zur Erziehung und zum Unterricht aufnehmen könne; daß diese Erziehung eine inwendige, den Willen umwandelnde sei; daß aber überall, wo etliche beisammen sind, also in einer Schule besonders, gewisse äußere Ordnungen bestehen müssen, ohne deren konsequente Einhaltung keine Lehranstalt bestehen könne (denn auch das war vielfältig angegriffen worden, von solchen, die nicht einsahen, daß Ausnahmen, die in ihren Häusern keine Störung machten, in Klassen von dreißig bis fünfzig Schülern ganz unstatthaft seien); und so noch mehreres, welches die allgemeinen Grundsätze Roths in Leistungen der Schule darstellte, die in der Anwendung den größten Widerspruch gefunden zu haben schienen. Roth erwartete, daß der eine und der andere seiner Gegner entweder diese Grundsätze als falsch angreifen, oder aber Dinge vorbringen werde, wonach er diese Grundsätze nicht beobachtet oder sie verletzt habe. Es ist aber weder das Eine noch das Andre geschehen. Das Recht und die Verpflichtung des Lehrers, den Schüler zu erziehen, ist von Eltern und deren Stellvertretern seit jener Zeit unangefochten geblieben, in der Art, daß nach und nach, vielleicht mehr durch die politischen Verirrungen mancher jungen Leute, als auf anderm Wege, eine Mehrzahl von Meinungen für die Erziehungsthätigkeit in der Schule entstanden zu sein scheint.

Schon im Jahre 1823 hatte Roth an den Augen zu leiden begonnen und nachher wiederholte Krankheiten bestanden. Im Frühling 1827 verschlimmerte sich sein Augenleiden*) so sehr, daß er den größten Theil seines Unterrichts einstellen und längere Zeit auf eigenes Lesen und Schreiben verzichten mußte. Das obenerwähnte Manu-

*) Spätere Anmerkung: R. verlor für immer den Gebrauch des rechten Auges und mußte lange und wiederholt bis noch in's Greisenalter herein für das linke fürchten.

skript wurde ganz diktirt. In dieser schweren Zeit, wo theilnehmende Kollegen und Schüler durch Vorlesen ihm halfen, aber das anstrengendere Hören und Aufmerken wieder den höchst gereizten Kopfnerven mehr Pein brachte, ist der größere Theil der Sammlung angelegt worden, woraus nachher die Exkurse zum Agricola, Nürnberg, Schrag, 1833 — entstanden sind. Um dennoch unterrichten zu können, ohne die Sehkraft viel anstrengen zu müssen, übernahm Roth 1828 den Religionsunterricht, welcher ihn, wie er lange zuvor gewünscht hatte, mit den Schülern aller Klassen in einen bleibenden Verkehr brachte. Denn das hatte er oft empfunden, daß der Vorsteher keine Gelegenheit hat, Glauben an seinen guten Willen zu erwecken, wenn er nur durch Inspektion oder bei disciplinarischen Handlungen mit den Schülern der meisten Klassen in Berührung kommt. Als er sich wieder etwas mehr zumuthen konnte, vom Ende 1829 an, nahm er auch wieder am Unterricht der ältesten Schüler dadurch Theil, daß er allgemeine Sprachlehre und Rhetorik lehrte, Quintilian, Cicero, Tacitus, Sallust oder auch einen Dichter behandelte.

An sich und an Andern, an guten wie an bösen Lehrern, die er in den verschiedensten Gestalten kennen gelernt hat, an Schulplanen und Ordnungen jeder Art, hat er jederzeit nur Eines ganz gewiß und unzweifelhaft gefunden: daß das Princip, welches in der Person oder in der Sache liegt, mag es sich auch noch so künstlich verbergen, und in Mitteln und Wegen noch so erfinderisch und fruchtbar sein, die einen andern Zweck vermuthen lassen, doch das allein befruchtende und zeugende Element in den Schulen ist, und gerade die geistigen Wirkungen hervorbringt, die seinem Wesen entsprechen, z. B. das Princip der Ehre Unwahrhaftigkeit, so zwar, daß, wenn in allgemeinen Ordnungen und Einrichtungen Ehre gesucht wird, diejenigen, welche die Mittel des Unterrichts in Be-

wegung setzen und anwenden sollen, sich zur Unwahrhaftigkeit gelockt finden, und eben so die Schüler unwahrhaftig werden, wenn der Lehrer seine Ehre sucht. Sofern dieses richtig ist, würde die Erziehung da am besten gedeihen, wo Personen und Einrichtungen, Lehrer und Schulregiment die richtigsten, reinsten Principien haben. Aber gerade hier ist vielleicht keine Zeit feindseliger getheilt gewesen, als die unsrige. Die Erziehung, sagt Herbart, sucht vergebens nach dem Klima, welches ihr zusage.*)

Das zweite Jahrzehend meines amtlichen Lebens in Nürnberg brachte für mich in mehr als einer Hinsicht bessere Zeiten. Einmal war ich im Ganzen gesünder, ungeachtet die Gefahr völligen Erblindens auch da noch, und bis in die jüngste Zeit herein, mich nicht selten zu bedrohen schien, und das zu gewissen Tageszeiten nothwendige Meiden der Arbeit und die Schonung des einzigen brauchbaren Auges mir viele und schwere Entbehrungen auferlegte. Sodann war ich von Seiten der städtischen Verwaltung und von unsrem Publikum nicht nur nicht angefochten, sondern von ersterer vielfach unterstützt und gefördert. Der Vorstand einer Lehranstalt, in welcher die Ordnung erst noch zu stiften ist, kann sich der gehässigen Meinung nicht entziehen, daß es nur sein eigensinniger

*) Das Vorstehende ist ein Abdruck desjenigen, was ich im Anfang des Jahrs 1835 nach Diesterwegs Aufforderung für dessen Pädagogisches Deutschland (I, 2. 3.) aufgezeichnet habe. Auf wiederholtes Verlangen des Herrn Dr. Heindl in Augsburg, Herausgebers der Galerie berühmter Pädagogen, fügte ich im Nachstehenden nicht sowohl eine Darstellung dessen an, was mir in den letztvergangenen dreiundzwanzig Jahren begegnet ist, als vielmehr eine Uebersicht der während dieser Zeit im amtlichen Leben gemachten wichtigeren Erfahrungen, bei deren Darlegung ich mich nicht durchweg an die Zeitordnung gehalten habe. Dr. K. L. Roth.

und pedantischer Wille sei, dem sich Alt und Jung fügen müssen. Ohne das Angeben der Gründe da zu verweigern, wo ein vernünftiges Verlangen nach Gründen sich kundgab, verzichtete ich gleich von vorneherein darauf, denen, welche sich der Ordnung nicht fügen wollten, zu demonstriren, daß sie und ich unter dem gleichen Gesetze stehen, und daß mir nur dessen Verkündigung und Anwendung zugefallen sei. Das Vertrauen, welches wir in der Stadt gewonnen hatten, erleichterte jetzt das Einhalten der Ordnung, so daß deren Principien nicht mehr, wie früher wiederholt geschah, auch nicht mehr durch Angriffe in öffentlichen Blättern, in Frage gestellt wurden. Auch hatten wir jetzt in allen Klassen immer einen zwar kleinen Theil wackerer Schüler, und fast keinen Schweif ganz unbrauchbarer Subjekte. Obwohl mir das vom Anfang an bis auf den heutigen Tag als der Triumph des Unterrichts erschienen ist, wenn eine junge Seele aus den Banden träumerischer Trägheit erlöst wird, wie ich denn als Schulvorsteher viel öfter Anlaß gefunden habe, auf längere Versuche mit unbegabten und nicht willigen Schülern zu dringen, als unbrauchbare Glieder abzuschneiden: so suchte ich dennoch, zwar mit möglichster Schonung, die Anstalt von solchen Schülern frei zu machen, bei welchen man keine Regung der Willenskraft erzielen konnte, namentlich auch von solchen, bei denen die Thorheit des Hauses nichts Besseres aufkommen ließ. Dabei half uns die von Widersachern eifrig gepflegte und verbreitete Meinung über die in der Anstalt herrschende drakonische Strenge: wir wurden von mancher Seite gemieden, ungeachtet unsere Klassen, besonders die jüngsten, immer wohl bevölkert waren.

Die schwierigste Aufgabe für den Schulvorsteher ist ohne Zweifel die, dasselbe Ziel in unverrücktem Gange zu verfolgen, vornehmlich da, wo die Natur des Zieles nach verschiedenen Vorstellungen eine andre, und wo sein Ziel

nicht das Ziel seiner Obern und seiner Mitarbeiter ist. Nicht als ob die Schwierigkeit der Aufgabe nur von Außen käme: die innere ist wenigstens eben so groß. Wie wohl jeder bei aufmerksamer Beobachtung seiner selbst finden wird, daß es nur wenige Tage im Jahre sind, an denen er die für Seele und Leib als heilsam erkannte Diät ohne alle und jede Abweichung einhält: so gibt es auch für das Berufsleben innere Störungen in Menge, welche oft in genauem Zusammenhang mit den Abweichungen von der als richtig erkannten Diät der Seele stehen. Weil man aber so viele sieht

Errare atque viam palantes quaerere vitae,

so ist man verschwenderisch mit dem Lobe, daß dieser, jener ganz und ausschließlich seinem Berufe oder seiner Wissenschaft gelebt habe. Ich wenigstens bekenne, daß persönliche Wünsche und Bestrebungen mir oftmals mein Ziel verdunkelt und meinen Gang gehemmt oder unsicher gemacht haben, so daß Irrungen und Störungen von Außen manchmal dazu dienen mußten, das Bewußtsein über Zwecke und Mittel von Neuem zu schärfen. Denn am Streite hat es mir auch in den der Ruhe bedürftigen Jahren niemals gefehlt, und besonders nicht an der Art des Streites, ubi tu pulsas, ego vapulo tantum. Und wer möchte behaupten, daß er im Streiten niemals fehlgegriffen habe? Nur so weit glaube ich meiner selbst gewiß zu sein, daß ich nie anders, als zur Vertheidigung der Sachen, die ich vertrat oder noch vertrete, einen Streit angefangen oder fortgesetzt habe.

Die meisten und größten Schwierigkeiten in Verfolgung meines Zieles als Schulvorsteher sind mir daraus erwachsen, daß zum Theile solche Mitarbeiter neben mir standen, welche entweder gar kein Ziel, oder ein von dem meinigen ganz verschiedenes, ja ein demselben entgegengesetztes Ziel

hatten. Es fehlte nicht an wackern und wohldenkenden Männern im Lehrerkollegium, und alle zusammen wollten ihren Schülern nützlich sein. Aber unsre Gedanken bei den Besprechungen über den Unterricht reichten nur selten über das Lehren und Lernen an sich hinaus, so daß wir uns das Wie unsers Lehrens durch klare Erkenntniß des Zweckes deutlich gemacht hätten: gerade der am besten geschulte unter den Professoren, ein rechtschaffener, fleißiger Mann, begriff es am wenigsten, daß die Bildung des ganzen Menschen unser Zweck sein, und daß dieser Zweck das Direktiv für unsre Methode abgeben müsse. Es ist oft Gegenstand meines Nachsinnens gewesen, wie es doch komme, daß derselbe Lehrer, dem noch dazu sein Aeußeres hätte zur Empfehlung dienen und Eingang bei den Schülern schaffen sollen, die Neigung seiner Schüler nicht gewinne, und durchaus nicht das ausrichte, was von seiner Gelehrsamkeit und seinem guten Willen zu erwarten war, da es ihm außerdem auch an der Klarheit der Vorstellungen und des Vortrags gar nicht fehlte; und ich kann heute noch, wenn ich mir sein angenehmes Bild vergegenwärtige, den Ausfall in seiner Wirksamkeit mir nicht anders erklären, als eben daraus, daß er nur lehren, nicht erziehen und nicht erziehend lehren wollte. Allerdings sind die trefflichsten und für die wahre Bildung der Jugend wirksamsten Schulvorsteher, welche ich in Bayern kennen gelernt habe, Philologen, wie es jener war. Dennoch habe ich später in Stuttgart, als von Seiten der Landesuniversität darauf gedrungen wurde, daß man Anstalt treffe, einen philologischen Lehrstand heranzubilden, mich diesem Bestreben auf's Entschiedenste widersetzt; wozu mich besonders das antrieb, was ich an jenem Nürnberger Lehrer, freilich neben ihm auch noch an vielen andern, wahrgenommen hatte. Denn hier, wie in so manchen Dingen, fragt sich's nicht, was bei vorzüglicher Begabung und entsprechender Willens-

kraft, sondern was bei intellektuellem und sittlichem Vermögen mittlerer Art geleistet und erzielt werden könne. Die mittlere Begabung selbst der besseren Art wird bei Beschränkung der Studien auf die Philologie sich nicht bis zu Ideen entwickeln, gerade wie bei der Beschränkung auf mathematische Studien; wie in der Kunst ein Benvenuto Cellini unus et ungues exprimet et molles imitabitur aere capillos, infelix operis summa, quia ponere totum nesciet.

Wenn ich bei einem Theile meiner Mitarbeiter keine Förderung des Zweckes fand, den ich als Schulvorsteher vor Augen hatte, so traten mir von Seiten anderer Hindernisse und Störungen entgegen, welche mich oft muthlos machten. In der Disciplin ließ man mich gewähren, unterstützte mich wohl auch im Aufrechthalten der Ordnung. Aber in der Behandlung der Seele des Schülers traten die entschiedensten Differenzen hervor. „Warum müssen mir diese Schüler gehorchen?“ sagte ein in seinem Fache überaus tüchtiger Lehrer zu mir: „weil ich jeden, der mir Gehorsam verweigert, augenblicklich zu Boden schlagen kann.“ Das greuliche Wort überraschte mich so, daß ich keine Antwort fand. Ein anderer, zu dem ich sagte, es gelte ganz vornehmlich dem Lehrer: „Das zerstoßene Rohr wird er nicht zerbrechen, und den glimmenden Docht wird er nicht auslöschen“ — blickte mich so an, wie wenn ich etwas ganz Albernes gesagt hätte. Eine religiöse Auffassung des Lehrberufes war dem Denken der einen fremd; andere dagegen waren Feinde des Christenthums, und haben das zum Theile auch in Prosa und Versen bekannt. Als ich bei einer Besprechung davon redete, daß irgendwas unsre Pflicht sei, höhnte mich einer der Mitarbeiter, indem er sagte: „Pflicht? Pflicht? was wollen Sie mit der Pflicht? Ein Jeder thut, was er nicht lassen kann.“ Es ist mir nur ein einziger Fall von

bestimmter Verleugnung religiöser Wahrheit im Unterrichte bekannt geworden, und ich zweifle, ob einer meiner Mitarbeiter darauf ausgegangen sei, die Schüler im Glauben irre zu machen. Um so mehr aber widersprach die ganze Behandlung des Unterrichts dem religiösen Sinne. Ich war und bin heute noch weit davon entfernt, zu meinen, es sollte der Lehrer in den profanen Stoff religiöse Gedanken und Ermahnungen mengen, und jede Gelegenheit nützen, um der Jugend die Lehren und die Vorzüge des Christenthums klar zu machen, glaube vielmehr, daß manche wohlgemeinte Versuche der Art mehr geschadet als gefruchtet haben. Meine Bestrebung, dem gesammten Unterricht eine religiöse Gestaltung zu geben, gieng überall nur so weit, daß die Schüler von der Kindheit an dazu angehalten werden sollten, ihren Beruf als die von Gott ihnen auferlegte Verpflichtung anzusehen. Denn zu dieser Erkenntniß kommt der Mensch nicht durch eigenen Trieb, und er hat daran zu lernen, so lange er lebt. Darum ist es fast die erste Pflicht des Lehrers, diese Erkenntniß anzupflanzen und — mehr durch Gewöhnung und Beispiel, als durch Paränese — zu vertiefen. Ich weiß auch kein anderes Mittel, um die erzieherische Thätigkeit vom Scheine der Willkür frei zu erhalten, welche den Menschen auch schon in der Kindheit abstößt und erbittert; wie ich auch keinen andern Grundsatz kenne, der viele Köpfe unter den einen Hut gemeinsamer Wirksamkeit bringen könnte. Auch darf ich wohl behaupten, daß diejenigen meiner Mitarbeiter in der ganzen Zeit meines Berufslebens, welchen dieser Grundsatz am fernsten stand oder eine Thorheit war, die meiste Willkürlichkeit in Behandlung ihrer Schüler und wahrlich auch des Lehrstoffs an den Tag gelegt haben.

Von allen Zumuthungen, welche ein Mensch an den andern machen kann, empört fast keine unsern natürlichen Stolz so sehr, als die Aufforderung zur Erneuerung des

Sinnes und des Lebens. Denn einen Rath, dieses, jenes, was nur Sache des Verstandes oder der äußern Handhabung ist, anders anzugreifen, lassen wir uns, wenn die Sache uns anliegt, schon gefallen. Sobald aber eine Aenderung im Wollen und Leben zugleich angerathen wird, oder wenn jener erste Rath nicht ohne die Anerkennung einer Unrichtigkeit im eigenen Wesen befolgt werden kann, pflegt unsre Eigenliebe den Rath nicht ohne widrige Empfindung gegen den Rathgeber von sich zu weisen. Ich hatte kein Recht, meine Mitarbeiter zur Buße zu rufen, und mied es auch mit gutem Bedacht, mich über das auszusprechen, was am Wesen des einen und des andern der Umwandlung bedurfte; während ich allerdings zu den Schülern insgesammt und einzeln immer so redete, daß ich dabei überall von der Pflicht fortwährender Erneuerung des Sinnes ausging. Aber indem ich in solcher Weise immer auf's Neue bekannte, daß mir die religiöse Bildung der Jugend durch den Unterricht einzig und allein am Herzen liege, wandte ich das Gemüth derjenigen Mitarbeiter mehr und mehr von mir ab, welche ohnedies andern Sinnes waren, und eine ohne Zweifel ihnen nicht klar gewordene Vorstellung davon hatten, daß sie, um aus den Schülern andre Menschen zu machen, selbst andre Menschen werden müßten. Es war ein einziger unter denselben, der mir mit Härte und Feindseligkeit entgegentrat. Aber mehr als einmal kam es so, daß fast alle meine Mitarbeiter, und zwar nicht eben vorübergehend, mir theils entfremdet, theils als Widersacher gegenüberstanden, so daß nur der Ort, die Zeit und der Stoff des Unterrichts, die amtlichen Besprechungen und die Klagelieder über die von Oben kommenden Anweisungen unsre Einheit vorstellten. Es kam eine Macht von Außen dazu, welche die Einsamkeit meiner Stellung beförderte, die Macht des in Nürnberg noch blühenden, obwohl nicht ohne Anfechtung mehr herrschenden

Rationalismus der allergewöhnlichsten Sorte, für welche ein Mann von so grober Unwissenheit und so knabenhafter Eitelkeit, wie Heinrich Stephani, eine Autorität sein konnte. Die Pflege des Religionsunterrichts im Sinne der evangelischen Kirche, wozu ich mich und die Lehrer verbunden erkannte, war in den Augen der Menge und der Wortführer in der Gesellschaft, ja selbst im Munde von Geistlichen das, was man, sogar mit einem Schnitzer in der Namengebung, Mysticismus nannte: und so mögen die Gegner unter meinen Mitarbeitern sich um so mehr für berechtigt angesehen haben, mir Widerpart zu halten, während andre durch die Furcht vor dem öffentlichen Urtheil und vor den scharfen Zungen meiner Widersacher in jenen schlimmen Zeiten mir ferne gerückt wurden. Das alles aber ist während der zweiten Hälfte meines Lebens in Nürnberg, freilich nicht ohne mehrfältige Personalveränderungen, so sehr anders geworden, daß ich am 22. Aug. 1843 in der Rede, womit ich vom Rektorat des Gymnasiums in Nürnberg Abschied nahm, mit Grund sagen konnte, „wir hätten miteinander in Einigkeit gesucht, wie wir an der uns anvertrauten Jugend das Werk des erziehenden Unterrichts vollbringen möchten.“ Denn ich hatte gegen jene Uebel, welche tiefer und größer waren, als ich hier darstellen konnte, eine immer zunehmende Hilfe in Karl Friedrich Nägelsbach gefunden: seine jugendliche Kraft, seine Begeisterung für die Sache der Jugendbildung und der humanistischen Studien, seine ernste Religiosität und seine männliche Wahrhaftigkeit und Selbständigkeit hielt mich selbst und die Sache aufrecht, welche ich zu vertreten hatte, während die Gelehrsamkeit, worin er uns insgesammt gar bald überwuchs, ihm ein Ansehen unter den Lehrern verschaffte, das schwächere Gemüther stärkte und Uebelwollende beschämte. Nach Nägelsbach habe ich die meiste Förderung in meinen Bestrebungen durch die Freund-

schaft und Berufstreue der Lehrer Joachim Meyer, Endler, Reuter, Zeilinger, Jubitz und Thäter gefunden.

Was mich von der Seite her bedrängte und störte, war in Vergleichung mit demjenigen, was in den Jahren 1833 bis 1841 von Oben her drückte und schreckte, von geringer Bedeutung, aber doch mehr der äußern Erscheinung, als dem Wesen nach. Denn die Verordnungen vom Jahr 1833 drohten nicht bloß meinen Bestrebungen, sondern dem Zwecke und Wesen der Gymnasialbildung selbst mit vollständiger Verflüchtigung, vornehmlich dadurch, daß Schüler der technischen Anstalten den Unterricht in Religion und Realien in Gemeinschaft mit den Schülern der lateinischen Schulen und Gymnasien genießen, und diese ihren Unterricht dem Bedürfniß der technischen Schüler anbequemen, d. h. ihren eigenthümlichen Charakter geradezu aufgeben sollten. Es waren elf Verordnungen, welche vom Jahre 1833 an in dieser Sache ergingen, alle in einer zwar humanen, aber so dringlichen Fassung, daß es unmöglich erschien, sich der Folgeleistung zu entziehen, da selbst die Einzelheiten als unmittelbarer Ausfluß des königlichen Willens vorgestellt waren. Die Hilfe und Errettung kam aus der Unmöglichkeit der Ausführung, und im Jahre 1836 wurden jene elf Verordnungen auf einmal zurückgenommen, ungeachtet das damit angestrebte Werk durch mehr als einen Ministerial-Erlaß als vollendet, und, ehe noch ein Anfang der Blüthe erschien, die Früchte desselben als glorreich und preiswürdig verkündigt worden waren. Auch eine Verordnung vom Jahre 1834 über die Hausaufgaben, wodurch diese für alle Gymnasien und lateinischen Schulen der Art und Zahl nach gleichmäßig bestimmt wurden, gieng, so verderblich dieselbe anfangs aussah, ohne Nachtheil für uns vorüber. Wir hatten uns hier, wie in so vielen andern Fällen, die Frage zu beantworten, was unsre drin-

gendere Pflicht sei, ob das Eingehen auf die von Oben beabsichtigte Gleichmäßigkeit der Einrichtung, oder die Beachtung des Bedürfnisses unserer Schüler; und die Antwort konnte keinen Augenblick zweifelhaft bleiben. Dagegen den Verordnungen der Jahre 1840 und 1841 über Religiosität und Religionsunterricht konnte man den Gehorsam darum nicht ganz versagen, weil amtliche Zeugnisse nach dem vorgeschriebenen Schema ausgestellt werden mußten, und das Aufrücken in den Klassen, wie die Aufnahme neu eintretender Schüler, von diesen Religionszeugnissen abhängig gemacht war. Es war ein in der That gräßlicher Gedanke, eine Förderung religiöser Stimmung und Einsicht unter den Schülern davon zu erwarten, daß das Verbot ergieng, keinen Schüler in eine höhere Klasse vorrücken zu lassen, der nicht in Religionskenntnissen das Zeugniß vollkommen gut, und in Frömmigkeit das Zeugniß vorzüglich oder sehr gut erlangt hätte; was nichts Andres hieß, als Lehrer und Vorsteher der Anstalten, für welche jene Verordnungen ergiengen, zur wissentlichen, auch dem Schüler offenbaren Unwahrheit antreiben und nöthigen. Endlich die Einführung gleichmäßiger Schulbücher, begonnen in dem achtbaren Bestreben, den Schülern wohlfeile Ausgaben der Klassiker von gutem Druck und Papier in die Hände zu geben, wurde in kurzer Zeit dadurch zur Plage und großen Beschwerung, daß die Einführung mit Härte, sogar mit Grimm von Oben auch da durchgesetzt wurde, wo schon andre Ausgaben der Klassiker in den Händen der Schüler waren, und daß die Maßregel auch auf Lehr- und Uebungsbücher angewandt, und zum Theile ganz unzweckmäßige Bücher vorgeschrieben wurden. Aus der Sorge für die Augen der Schüler wurde auf einmal eine Finanzmaßregel mit dem nicht verhehlten Zwecke, dem sogenannten Centralschulbücherverlag, der sich in tiefer ökonomischer und administrativer Zerrüttung befand, aus seiner verzweifelten

Lage herauszuhelfen. Da ich aber diese Dinge in einer eigenen kleinen Schrift*) ausführlich dargestellt habe, so mag es genügen, hier den unvertilgbaren Eindruck zu bezeichnen, den sie mir hinterlassen haben. Es ist die nothwendige Folge dieser Dinge, die mich so oft und so lange in Unmuth und Beängstigung für mein Amt Tag und Nacht umgetrieben haben, daß ich unter andern Verhältnissen für die gleichen Anfänge die gleichen Ausgänge, und für ähnliche Schäume das gleiche Zergehen erwarte, und meiner Pflicht eingedenk bleibe, dem Individualismus, welcher Sachen und Personen als sein Spielzeug behandelt, nach Kräften den gleichen passiven Widerstand entgegenzuhalten.

Uebrigens ist mir erst lange nach meinem Abschiede von Nürnberg klar geworden, welches das Medium sei, wodurch Maßregeln für den Unterricht möglich wurden, die vor dem Forum jeder Pädagogik, auch der früheren jesuitischen, ja nach dem Urtheil des gewöhnlichen Verstandes verwerflich waren. Sie wurden ermöglicht dadurch, daß die militärische Einrichtung und Unterordnung auf die Verwaltung, und so auch auf das Unterrichtswesen übergetragen worden ist. Nach dem Sinne dieser Einrichtung darf kein Diener des öffentlichen Wohles mehr sein Amt als den von Gott ihm zugewiesenen Beruf betrachten; er darf nicht mehr seinem innern Berufe folgen, wo dieser mit dem äußern in Konflikt geräth; vielmehr soll er sich, wo der äußere ihm etwas auferlegt, das seinem Gewissen widersagt, damit beruhigen, daß er das Anbefohlene ausgerichtet habe. Und doch ist's überall, wo wir mit dem Innern des Menschen zu thun haben, ein ganz anderer Fall, als bei der militärischen Unterordnung, auch wenn

*) Das Gymnasial-Schulwesen in Bayern zwischen den Jahren 1824 und 1843. Stuttgart bei S. G. Liesching. 1845.

man die Sache nur von Seiten der Wirkung nach Außen betrachtet. Der Offizier ist freilich nur seinem nächsten Obern verantwortlich; der Lehrer und Schulvorsteher aber auch, und ich glaube noch mehr, den Schülern und deren Eltern, welche mit Recht erwarten, daß nach bestem Wissen und Gewissen gelehrt und erzogen werde. Was da gefehlt oder falsch angegriffen wird, fällt nicht bloß dem Scheine nach, sondern in Wirklichkeit dem Lehrer und Schulvorsteher zur Last. Allerdings täuschen wir uns leicht über unsern innern Beruf, und, was dieser will und begehrt, nach eigener Wahl an die Stelle des äußern zu setzen, ist immer eine bedenkliche Sache. Aber eben deßwegen sollten allgemeine Anweisungen für das Unterrichtswesen wirklich so einfach und allgemein gehalten sein, daß durch ihre Allgemeinheit der Konflikt zwischen äußerm und innerm Berufe ausgeschlossen wäre, und in Hinsicht auf's Einzelne sollte sich jede Aufsichts- und Oberbehörde auf die negative Wirksamkeit beschränken, da gehäufte positive Vorschriften über das Einzelne bei der außerordentlichen Mannigfaltigkeit der lokalen und persönlichen Bedürfnisse eine Unzahl jener Konflikte hervorrufen. Den rechten Kanon der Allgemeinheit geben aber nur diejenigen religiösen Vorschriften, welche in allen christlichen Kirchen dieselben sind. Wo ein Lehrer mit solchen Vorschriften in Konflikt geriethe, hätte er das Urtheil über seinen Nichtberuf zum Lehramt selbst gesprochen.

Der Sommer von 1843 beschloß meine Wirksamkeit in Nürnberg. Ich hatte eine gewisse Sehnsucht nach Land und Leuten in der Heimat niemals überwunden, und vom Jahr 1840 an wurde mir's fast täglich schwerer, die von Oben kommenden Weisungen ohne offenbare Nachtheile für die Anstalt zu befolgen, oder nach meiner Ueberzeugung dahingestellt sein zu lassen. Seitdem Nägelsbach von uns weg zur Universität berufen war, wandelte mich mehr

als einmal die trübe Ahnung an, daß ich eben so die innere Abnahme des Gymnasiums zu erleben bestimmt sein könnte, wie ich dessen Blüthe gesehen hatte. Ich kehrte am Ende Augusts nach Württemberg zurück als Ephorus des niedern theologischen Seminars in Schönthal.

In den vier württembergischen Seminarien, deren Lehrkurs im Ganzen dem der vier bayrischen Gymnasialklassen oder der Prima und Sekunda norddeutscher Gymnasien entspricht, werden je dreißig für das Studium der evangelischen Theologie bestimmte Jünglinge auf Staatskosten unterrichtet und erzogen. Nach einem vierjährigen Kurse treten eben so viele in das höhere Seminar auf der Universität ein, wobei die Zöglinge des niedern Seminars mit denjenigen Schülern in einer Prüfung konkurriren, welche sich auf Gymnasien vorgebildet haben. Die Einrichtung der Sache im Allgemeinen ist der Art, daß mein Heimatland mit Recht darum beneidet wird, und es hat dieselbe nicht nur für unser Land und die evangelische Kirche, sondern auch für die gelehrte Welt schon lange her die besten Früchte getragen.

Ich selbst war nicht Zögling eines niedern Seminars gewesen, sondern im Herbste 1807 vom Stuttgarter Gymnasium aus in's höhere Seminar zu Tübingen eingetreten. Deßhalb und weil ich von Nürnberg her an eine freiere Bewegung der Jugend gewöhnt war, machte die Klausur, welche im Seminar bestand, auf mich einen beinahe abstoßenden Eindruck, ungeachtet an den Zöglingen selbst nichts von der dumpfen Einschüchterung wahrgenommen wurde, die ich später wohl in ähnlichen Anstalten der Art gefunden habe. Das Dorment, wie der von den Seminaristen und ihren nächsten Aufsehern, den beiden Repetenten, bewohnte Raum genannt wird, blieb immer geschlossen, die Zeiten ausgenommen, in welchen die Zöglinge Ausgangsfreiheit hatten oder speisten. Wollte einer zu mir oder

einem der beiden Professoren gehen, so mußte er seinen Repetenten erst bitten, daß ihm aufgeschlossen werde. So fand ich auch die Zeit zur Bewegung im Freien allzukurz bemessen. In diesem letztern Stücke bedachte ich mich nicht, mehr zuzugeben, als die bestehende Ordnung mir erlaubte. Denn ich mußte z. B. erst verbieten, daß unmittelbar nach dem Mittag- oder Abendessen im Flusse gebadet werde, weil eigentlich keine Zeit hiezu vorhanden war, als die der Rekreation, welche auf die Mahlzeiten folgte; und das Herkommen hatte auch hierin eine solche Macht, daß der Seminararzt den Nachtheil des Badens während der Verdauung gar nicht anerkennen wollte. An der Klausur konnte ich freilich nichts ändern, würde das auch nach kurzer Zeit nicht mehr gethan haben, wenn es in meiner Macht gestanden hätte. Denn ich erkannte darin ein nicht unwürdiges und einfaches Mittel, den Zöglingen die Lockung zu Abweichungen von der nothwendigen Ordnung zu ersparen, was immer eine Wohlthat für die Jugend ist.

Andrerseits blieb mir der Eindruck von der gesammten Seminareinrichtung, daß die Disciplin in der Erziehung zu sehr überwiege, obwohl ich nicht anzugeben wüßte, wie in der Einrichtung selbst zu helfen sein möchte. Das höhere Seminar rekrutirt sich aus den niedern, und diese aus jenem; insoferne in der Regel keine andern Ephoren, Professoren und Repetenten im niedern Seminar angestellt werden, als solche, welche selbst Zöglinge des höhern und meist auch des niedern Seminars gewesen sind. Hieraus erwächst eine sehr innige Verbindung durch den Kreislauf des Brauches und der Sitte, worin das höhere Seminar maßgebende Gewalt hat; obgleich den Vorstehern wunderlicherweise kein amtlicher Weg offen steht, sich wechselsweise über das zu berathen, was im höhern oder niedern Seminar anders sein sollte. Und im höhern Seminar hat seit unvordenklicher Zeit die Disciplin, die Handhabung äußerer

Zucht, so ganz das Uebergewicht gehabt, daß die Seelsorge, wodurch allein erzogen werden kann, so gut als ausgeschlossen war; wie denn auch mehr als einmal die Besetzung des Ephorats bewies, daß die Oberbehörde die Seelsorge als etwas Ueberflüssiges betrachtete. Ich erinnere mich nicht, daß in den fünf Jahren, welche ich im Seminar verlebte, uns jemals die Pflicht vor Augen gestellt worden wäre, das Gemüth durch Gebet und durch Nüchternheit des Lebens zum geistlichen Berufe vorzubereiten; oder wenn eine Ansprache in ähnlichem Sinne vorkam, so geschah sie nach schwereren gemeinsamen Uebertretungen der Disciplinarordnung, und zu allen insgesammt, und eben dadurch ohne Wirkung, weil jeder denken konnte, es sei sein Nebenmann damit gemeint. Und doch hatten wir sittlich ehrwürdige, zum Theile wirklich fromme Vorsteher. Das Herkommen, welches in meiner Heimat besonders mächtig ist, und die bestehende Ordnung wies uns auf den Kollegienbesuch und auf eigene Studien, nicht auf sittliche Vorbereitung für das Amt des Seelsorgers hin. Es ist ohne Zweifel, wenn auch nur theilweise, eine Folge dieses Mangels gewesen, daß zu verschiedenen Zeiten, — nicht aber zu meiner Zeit — kleine Gemeinschaften zum Zwecke religiöser Erbauung und zur Forschung in der hl. Schrift zusammentraten, deren selbständiges Thun und Lassen nicht immer als Emancipation von dem herrschenden Geiste, sondern wohl öfter als Verzichtung auf die Geistesfreiheit angesehen wurde. Wie wenig aber, oder vielmehr wie gar nicht durch bloße Disciplin ohne Seelsorge erzogen und regiert werde, hat ein wilder Ausbruch mit förmlichem Aufsagen des Gehorsams hier, wie in vielen andern Kreisen der Gesellschaft, im J. 1848 dargethan.

Denn die Disciplinarordnung war, soweit einer der jetzt Lebenden zurückdenken mag, nicht geachtet, konnte auch nicht geachtet sein, da die sittliche Ordnung, anstatt jene zu

tragen, in derselben aufging; wie denn für sittliche Verfehlungen dem Grade und der Art nach keine andere Strafen angewandt wurden, als für Vergehungen des Muthwillens oder der Hinläßigkeit.

Eben darum war auch für die leitende und Aufsicht führende Behörde keine Achtung vorhanden, so vielen Respekt auch einzelne Glieder derselben durch ihre Gelehrsamkeit und ihre edle Gesinnung einflößten. Man darf wohl behaupten, daß in dem innern Verhalten der Seminaristen gegen die von ihnen übernommenen Verpflichtungen und gegen ihre Inspektoren jedenfalls schon in einem großen Theile des vergangenen Jahrhunderts die Ironie vorgewaltet und mehr oder weniger den traditionellen Geist des Seminars ausgemacht; daß derselbe Geist der Ironie viele, nicht bloß gemeine, sondern auch bessere Naturen in's geistliche Amt begleitet, und sie um den Ernst gebracht habe, den jeder Beruf erfordert; endlich, daß, besonders in der Zeit, wo das Hegel'sche System die Wissenschaft beherrschte, dieselbe Ironie auch die Weise des theologischen Studiums durchdrungen habe. Ich glaube, daß Straußens Leben Jesu als das bedeutendste Denkmal dieses Geistes der Ironie betrachtet werden dürfe.

Wo ein Vorgesetzter nur die Handhabung der Disciplin, ohne Seelsorge, als seine Aufgabe ansieht, wird in den meisten Fällen, soferne einer gewissenhaft ist, ein Pedant aus ihm werden, wenn aber eine vage Gutmüthigkeit stärker in ihm ist, als das Gewissen, so wird er, was für die Erziehung des Menschen zur Wahrheit ganz besonders verderblich ist, mit denen, welche er zu erziehen hat, unbewußt einen Bund zu möglichster Umgehung der Ordnung abschließen. Unter demjenigen Manne, welcher dem oben genannten Prälaten Gaab im Ephorat des höhern Seminars nachfolgte, scheint der Geist ironischen Verhaltens gegen die Ordnung die größte Macht erlangt zu haben.

Mehrere Bekannte, welche zur selben Zeit Zöglinge des Seminars waren, haben mir erzählt, daß jener Ephorus, wenn ein Zögling über einer Abweichung in der Disciplin sich bei ihm entschuldigte und den wahren Anlaß dazu angab, denselben aufgefordert habe, sich auf einen bessern Vorwand zu besinnen, weil er ihm sonst die Strafe nicht erlassen könnte. Wo schon ein übles Herkommen vorhanden ist, da setzt eine Amtsführung dieser Art demselben immer neue Jahresringe an; der Witz übt sich an der Unwahrheit; die beste Frucht des Universitätslebens, vernünftige Selbständigkeit, kommt nicht zur Reife. Was ich aber bisher über die im höhern Seminar zu Tübingen herrschende Ironie gesagt, das würde ich ganz unbesprochen gelassen haben, wenn ich nicht gleich hier anfügen könnte, und zur Steuer der Wahrheit hier anfügen müßte, daß durch die vortreffliche Leitung, der sich die Seminare, das höhere wie die niedern, jetzt erfreuen, der Seelsorge in denselben ihre rechte Stelle, die oberste, zugetheilt sei; ich würde davon geschwiegen haben, ungeachtet die Hinsicht auf jene Besonderheit mich in meinen Bestrebungen als Ephorus vorzugsweise bestimmt und geleitet hat.

Ich fand in Schönthal einen Kurs von Zöglingen, welchem von seinem Gange durch's niedre Seminar noch ein Jahr übrig war, meist wohlunterrichtete und gutgeartete Jünglinge; und die gleiche Erfahrung über die Natur des heimatlichen Stammes habe ich bei dem zweiten Kurse, welchem ich 1844 bis 1848, und bei dem dritten gemacht, dem ich 1848 bis 1850 vorstand, wie auch seit 1850 im Gymnasium zu Stuttgart. Der Unterricht war meine Freude, wie er's in Nürnberg war und heute noch ist: auch in den trübsten Zeiten, und wenn mir das, was von Außen und von Oben kam, den ganzen übrigen Tag verbitterte, bin ich immer durch diesen Verkehr mit der Jugend zur Heiterkeit gestimmt worden, so daß ich mich von mei-

nen reifen Jahren her keines Falls erinnere, wo ich während des Unterrichts zornig geworden wäre. Doch über die ganze Zeit meines Ephorats in Schönthal hatte ich die Einflüsse jenes vom höhern Seminar ausströmenden, durch die bestehende Ordnung nicht gehemmten Geistes, zunächst an den öfters wechselnden, zum größern Theile achtbaren Repetenten und an den Zöglingen selbst zu empfinden, vorzugsweise bei der Einhaltung der Disciplin, vielfältig aber auch an der Art, wie gearbeitet wurde; wovon das Einzelne hier aufzuzeichnen nicht angemessen wäre.

Den beiden Hauptlehrern, mit denen mich das neue Amt zusammenführte, lag die Seelsorge wie mir am Herzen. Ich vereinigte mich mit ihnen in dem Zwecke, die Disciplin der sittlichen Führung unterzuordnen. Denn seltsamerweise standen in unsern Statuten die Bestimmungen über die Kleidung und andere Aeußerlichkeiten mit den Vorschriften religiöser Art in gleicher Reihe, und nicht einmal ein Asteriskus dabei, wodurch das Wichtige von dem minder Bedeutenden unterschieden gewesen wäre.

Wir bemühten uns, in den einzelnen Fällen, in denen unsre Statuten anzuwenden waren, diese Unterscheidung zu machen. Später entwarf ich in Gemeinschaft mit beiden Kollegen, und wenn ich mich recht erinnere, mit den Vorstehern der drei andern niedern Seminare, nachdem ich eine Cirkularkorrespondenz in Gang zu bringen gesucht hatte, neue Statuten und eine neue Hausordnung, in welche letztere ich alles dasjenige verlegte, was Gegenstand der äußern Disciplin ist. Statuten und Hausordnung sind weiterhin für alle niedern Seminarien angenommen worden, die letztere mit zwei Anfügungen, gegen welche ich vergeblich protestirte.

Mein Amt in Schönthal gewährte mir viel mehr Muße. Es gab in der Regel so wenig amtliche Skripturen, daß das Verzeichniß der Berichte, welche ein Jahr

über zu machen waren, bisweilen nicht eine Seite in Folio anfüllte. Durch diese Einfachheit des Geschäftes und durch die Zeit, worüber man verfügen kann, ist das Ephorat im niedern Seminar eine der schönsten Stellen, die dem ältern, zu gelehrter Beschäftigung geneigten Manne zufallen können.

Da von der Oberbehörde nach dem Antrage meines Freundes und Kollegen Bäumlein verfügt worden war, daß vom Herbste 1844 an jedesmal dasjenige Seminar, welches seine Zöglinge an die Universität abgibt, ein Programm ausgehen lasse, so schrieb ich im Sommer desselben Jahres De satirae Romanae indole, ejusdemque de ortu et occasu, zur Fortsetzung und zum Abschlusse meines letzten in Nürnberg 1843 verfaßten Programms De satirae natura. Was diese beiden Programme enthalten, habe ich später in einer bei Julius Weise in Stuttgart erschienenen kleinen deutschen Schrift zum zweitenmale bearbeitet. Und da mich das Verhältniß der griechischen Weisheit zur christlichen Offenbarung, besonders, seitdem Nägelsbachs Homerische Theologie erschienen war, fortwährend in Gedanken beschäftigte — was auch zu den Untersuchungen über die Satire Anlaß gegeben hatte, — so studirte ich längere Zeit die ethischen Schriften des Aristoteles; worauf ich aber für meinen Zweck nothwendig fand, sämmtliche Griechen von Homer an auf's Neue durchzunehmen. Meine Versetzung nach Stuttgart in einen geschäftsreicheren Beruf erlaubte mir nicht, diese Studien auch nur der Hälfte nach zu vollenden. Eine halbreife Frucht derselben ist der im zweiten Theile meiner kleinen Schriften abgedruckte, zum Schlusse des Schuljahrs 1853 gehaltene Vortrag. Wie die Beschäftigung mit dem klassischen Alterthum der religiösen Jugendbildung förderlich sein könne?

Früher, noch im ersten Jahre nach meinem Ausscheiden

aus dem bayrischen Dienste, hatte ich geschrieben: Das Gymnasial-Schulwesen in Bayern zwischen den Jahren 1824 und 1843, Berichte und Betrachtungen. Stuttgart, Verlag von S. G. Liesching 1845.

In jenen Studien und in meiner amtlichen Thätigkeit wurde ich im Sommer 1846 auf längere Zeit unterbrochen, da ich in Folge der Grippe, die mich auch schon in Nürnberg wiederholt befallen hatte, so schwach wurde, daß ich die Feder nicht mehr mit Stetigkeit führen, oft nicht mehr orthographisch schreiben konnte, und mehr als einmal in meinen Lehrstunden bei der Behandlung des Sallustius bekennen mußte, es gebe für das und das lateinische Wort einen bessern deutschen Ausdruck, als den ich gewählt hatte, aber ich könne denselben im Augenblick nicht finden. Der Gesundbrunnen in Teinach, wohin mich der Arzt gehen hieß, stellte meine Kräfte so her, daß ich vom Herbste an wieder wie zuvor arbeiten konnte, und im Frühling 1847 als Mitglied der Kommission zur Bearbeitung eines (nicht zur Ausführung gekommenen) Schulplans die zahlreichen Sitzungen, deren G. Schwab in einem Briefe an Dr. Ullmann dreiundzwanzig in vierundzwanzig Tagen berechnet, und die Arbeiten für meine Referate ohne Beschwerde aushielt.

Als im Frühling 1850 das Rektorat des Gymnasiums in Stuttgart erledigt war, forderte mich mein Freund, G. Schwab, der noch im November desselben Jahres als Oberkonsistorial- und Oberstudienrath verstorben ist, zur Bewerbung um jene Stelle auf. Ich antwortete ihm am Gründonnerstage:

„Mit der Frage, welche Du durch einen gestern, Abends mir zugekommenen Brief an mich richtest, habe ich mich nicht jetzt erst, sondern schon einmal vor etwa fünf Jahren, und dann wieder vor Kurzem beschäftigt, beidemale aus Anlaß anderer, welche sich um die fragliche Stelle

bewerben, und dabei vernehmen wollten, ob ich Mitbewerber sein werde. Ich kann Dir daher eine Antwort geben, welche schon fertig war, bevor dein Brief kam, der mich übrigens zum herzlichsten Danke verpflichtet."

„Ungeachtet es hier nicht so mit mir steht, wie in den letzten Jahren zu Nürnberg, daß ich wegen innerer Nothwendigkeit eine Veränderung des Orts und der Stellung um jeden Preis suchen mußte, wäre mir doch ein Wechsel erwünscht, durch den ich für den letzten Akt meines Lebens noch einmal in lebendigere und umfassendere Wirksamkeit versetzt, und mir zugleich die Gelegenheit zu geistigem Verkehre geboten würde, den ich hier oft schmerzlich entbehre. Beides würde ich als Rektor des Stuttgarter Gymnasiums finden. Aber dennoch muß ich Dir offen bekennen: wenn ich mich ernstlich und so zu sagen auf's Gewissen frage, ob ich wünsche, Gymnasial-Rektor in Stuttgart zu werden, so kann ich mir nicht antworten, daß ich die Stelle und Stellung, wie sie seit langer Zeit und wie sie jetzt ist, einzunehmen wünsche. Wollte ich aber etwa die Frage so fassen: ob es nicht Pflicht für mich sei, mich zu diesem Dienste anzubieten, so könnte ich erstens nicht mir selbst einen alleinigen oder überlegenen Beruf zu demselben beilegen; und zweitens würde hier meine längst fest gewordene Ansicht entgegentreten, daß die bisherige und gegenwärtige Stellung des Rektors allzubeengt sei, als daß ich hoffen könnte, in dieser Stelle überhaupt etwas auszurichten, und namentlich diejenige Regeneration der Anstalt zu bewerkstelligen, welche man schon so viele Jahre her mit Recht erwartet. Der leitende Gedanke bei Uebertragung der Stelle an . . . . . ist meines Wissens der gewesen, daß der Anstalt eine strenge Disciplinirung der Schüler vor Allem noth thue. Jetzt hat man ohne Zweifel erkannt, daß die Reduktion der Ansprüche an den Rektor auf polizeiliche Wirksamkeit unrichtig gewesen sei; und daß die wirkliche

Aufgabe die von jeher gewesen und allermeist jetzt sei, in das Ganze und demnach zunächst in das Lehrpersonal einen neuen Geist zu bringen. Von Einrichtungen, neuen Formen, wird freilich hiebei auch die Rede sein, doch aber nicht in dem Grade, wie von der Belebung einer Lehr- und Lernthätigkeit durch alle Klassen hindurch, welche von der bisherigen — wie diese durchschnittlich ist — quantitativ und qualitativ ganz verschieden sein wird. Die zum Theile vorzüglichen, jedenfalls aber sehr gemischten Elemente, welche in eine solche gemeinsame und gewissermaßen gleichmäßige Thätigkeit versetzt werden sollen, werden die bisherigen sein; die Aufgabe wird lauten: mit denselben Lehrern, welche bisher das und das geleistet haben, sollst du intensiv mehr leisten. Nun wäre es freilich etwas Herrliches und Preiswürdiges um eine solche Macht der Liebe, wie sie eigentlich jeder Vorsteher haben sollte, daß man eben durch die Liebe auch die Bequemen, die Matten und Gleichgiltigen und ohne Gott Lebenden erwecken und beleben könnte, damit sie im Geiste wieder grünten und wüchsen; was dann unmittelbar auf die Jugend übergehen würde. Aber obwohl ich mir nachsagen darf, daß mir die religiöse Wärme nicht fehle, muß ich doch offen gestehen, daß eine solche Macht der Liebe in mir nicht wohne, welche das Eis in den Herzen der Einen schmelzen, und das Leder in den Gemüthern der Andern weich und gelind machen könnte."

„Es wird die Aufgabe des Rektors vorzugsweise die sein, persönlich zu wirken; die vorhandenen Umstände werden eine außergewöhnlich verstärkte Autorität fordern: und diese Autorität ist in der bisherigen Stellung des Rektors ganz unzulänglich. Ich sage es nicht als Vorwurf, sondern um mich, wie ich Dir schuldig bin, deutlich zu erklären: seit vielen Jahren führt der Studienrath das Rektorat des Gymnasiums in Stuttgart, freilich auch auswärtige Rektorate und Ephorate; aber die örtliche Nähe und die

Verwöhnung des Publikums in Stuttgart macht da die Vormundschaft noch genauer. Ich glaube, daß dem Studienrath keine Nachweisungen über dieses Mißverhältniß zukommen; denn wer sollte sie geben? Und es ist die Natur einer jeden Kraft, sich gewissermaßen in infinitum auszubreiten. Auch weiß ich's und erkenne es an, daß der Studienrath durch verkehrte und unfähige Rektoren wie....., gewissermaßen genöthigt gewesen ist, das Rektorat mehr und mehr an sich zu ziehen. Das alles ist wahr; aber nicht minder wahr ist, daß mit jedem Eingreifen des Studienraths in die Thätigkeit des Rektors der Boden, auf dem dieser steht, lockerer, und seine Stimme im Gymnasium der des Tithonus ähnlicher geworden ist. Eben hiedurch wird das Verhältniß zum Stuttgarter Publikum und zu dem Lehrpersonal durchaus schwierig. Der Rektor, welcher nirgends durchgreifen kann, und, wo er's versucht, immer eine Reformation seines Urtheils und ebendamit eine weitere Schwächung seiner Autorität befahren muß, wird da, wo die Nothwendigkeit einer durchgehenden Umwandlung so offen vorliegt, wie hier, sich in vergeblichen Anläufen und im Unmuth aufreiben. Laß mich nur einen Fall anführen, der, und zwar in Mehrheit, nicht ausbleiben kann, ein Fall, dessen Analogon mich hier und in Nürnberg vielfach gepeinigt hat: — —

Vielleicht ist mir's nicht gelungen, die Sache, welche ich meine, so deutlich darzustellen, wie sie mir vorschwebt; denn die Resultate dessen, was man erfahren hat, lassen sich niemals mit derselben Intensivität darlegen, in welcher sie dem vorschweben, der die Erfahrungen gemacht hat. So laß mich denn das, was ich hier sagen wollte, kurz zusammenfassen: mit dem Maße von Autorität, welches der Gymn.-Rektor in Stuttgart hat, kann ich, das weiß ich gewiß, dasjenige nicht ausrichten, was jetzt endlich einmal ausgerichtet werden sollte."

„Hieraus ersiehest Du leicht, liebster Freund, daß ich mich weder direkt noch indirekt bewerben kann. Denn was wäre das für eine Bewerbung, wobei der Kandidat sagte: Wenn Ihr das und das anders machet, will ich mich bewerben? Würde man ihm nicht antworten, man suche den Mann für das Amt, nicht das Amt für den Mann? man habe zur Bewerbung, nicht zur Censur eingeladen?“

„Ich hätte noch manches in derselben Richtung zu sagen, namentlich auch über Verschiedenheiten in methodologischen Ansichten, wie sie sich bei unserer Kommission im Jahre 1847, und zwar nur zum Theile, kundgegeben haben. Solche Verschiedenheiten — nur das will ich noch hinzusetzen — ließen sich niemals ausgleichen, wenn ich als Rektor schriftlich berichtete, und der Studienrath schriftlich reskribirte. Und doch taugte es durchaus nicht, solche Differenzen ohne Ausgleichung fortzuführen.“

„Nachdem ich diesen Brief angefangen hatte, ist mir die Nachricht zugekommen, daß nach einem Briefe von Stuttgart an einen meiner Kollegen . . . . . sich angelegentlich um das Rektorat bewerbe. Er war derjenige, der mich vor fünf Jahren durch seinen Sohn fragen ließ, ob ich mich bewürbe, wenn . . . . abträte. Ich habe damals mit einfachem Nein geantwortet, wie ich auch kürzlich wieder gegen einen Andern, freilich ganz indirekt, gethan habe.“

„Und nun empfange meinen wärmsten Dank für die freundschaftliche Meinung und Absicht, aus der Deine Frage an mich hervorgegangen ist, und sei überzeugt, daß ich mich besonders darauf gefreut haben würde, mit Dir und Deiner lieben und guten Frau wieder umgehen zu können, wenn es Gottes Wille gewesen wäre, mich wieder in unsre Vaterstadt zurückzuführen. Mir ist von alledem, was ich in solcher Art gewünscht habe, in meinem ganzen Leben auch nicht ein einzigesmal etwas gelungen: gerade,

was ich mit den heißesten Wünschen von Gott erflehen wollte, ist mir wiederholt gezeigt, und nach längerem, sehnsüchtigem Zuwarten jedesmal wieder entrückt worden. Ich bin mit großem innerem Widerstreben Präceptor in Stuttgart, Rektor in Nürnberg und Ephorus in Schönthal geworden. Jetzt ist alle Aussicht vorhanden, daß ich hier auf dieser Stelle absterbe. Es wäre großer Undank, wenn ich darüber murren wollte, da diese Stelle eine schöne und meinen Kräften angemessene Wirksamkeit darbietet, und neben Entbehrungen, die man überall zu ertragen hat, Annehmlichkeiten gewährt, die ich vielleicht in jeder andern Lage schmerzlich vermissen würde. Aber das sei Dir offen bekannt, daß ich nicht ohne Wehmuth darauf verzichte, noch irgendwas Anderes in meiner äußern Stellung zu erreichen."

Ich wurde von dem Vorstand des kgl. Studienraths zu einer Unterredung nach Heilbronn entboten, welche am 10. April 1850 stattfand, und wobei ich die gegen G. Schwab geäußerten Bedenklichkeiten noch entschiedener aussprach. Da derselbe mir dennoch zuredete, mich um die Stelle zu bewerben, so reichte ich meine Meldung um das Rektorat ein, und bat zugleich um Aufnahme in das Studienrathskollegium; ich hoffte dadurch größere Selbständigkeit in Führung des Rektorats zu erlangen, eine Hoffnung, welche nicht in Erfüllung gegangen ist. Am 23. Mai trat ich das Rektorat an, und am 1. Juni wurde ich als außerordentliches Mitglied in den Studienrath eingeführt. Meine Bestrebungen und Erfahrungen in diesen letztvergangenen acht Jahren jetzt und hier darzulegen würde unangemessen sein; einen Theil derselben enthalten die zuerst in dem Korrespondenzblatt für die Gelehrten- und Realschulen, Jahrgang 1855 bis 1857, erschienenen zehn Briefe des ältern an den jüngern Schulmann, welche im zweiten Bande meiner von J. Fr. Steinkopf

im J. 1857 verlegten kleinen Schriften wieder abgedruckt wurden. Neben diesen Aufsätzen, zu welchen gewissermaßen auch mein Vortrag in der Philologenversammlung von 1856 gehört, machte ich diese letzten Jahre her die jetzt auch im Druck vollendete Uebersetzung der Werke des Tacitus für die bei Hoffmann in Stuttgart erscheinende Sammlung. Ich wollte damit solche Freunde des Alterthums befriedigen, welche den Autor nicht, oder nur mit Schwierigkeit im Original lesen können; weßhalb nur wenige Anmerkungen, und hinsichtlich der Sprache nur wenige Rechtfertigungen der Uebersetzung beigegeben sind. Um der von mir gedachten Leser willen habe ich auch, ohne mich an Brotier zu halten, Supplemente zu den verlorenen Theilen der Annalen ein- und angefügt, durch welche Supplemente ich die in der Einleitung aufgestellte Behauptung stützen wollte, daß Tacitus der Geschichtschreiber des Verfalls des römischen Staates sei. *)

Geschrieben zu Traunstein in der ersten Hälfte des Monats Julius 1858.

---

*) Spätere Anmerkung: Ich füge hier die Titel solcher Schriften an, welche früher von mir herausgegeben, doch oben nicht erwähnt worden sind. C. Cornelii Taciti Synonyma et per figuram Hendiadyoin dicta. Collegit etc. Norib. Campe. 1826. Lesebuch zur Einleitung in die Geschichte, nach den Quellen bearbeitet von K. L. Roth. Nbg. Schneider u. W. 1839. 1840. D. Junii Aquinatis Satirae tres. Edidit etc. Norib. Stein 1841. Römische Geschichte in ausführlicher Erzählung. Vier Bände, 1844—1847. Nbg. Stein. Die Klagen der Protestanten in Bayern (anonym). Tübingen Fues. 1846. Meine Uebersetzung der Aristotelischen Rhetorik erschien bei Metzler in Stuttgart 1833, und in demselben Jahr Corn. Taciti de vita et moribus C. Jul. Agricolae libellus, mit Erläuterungen und Exkursen. Nbg. Schrag.

Numer 2.

Entlassungs-Gesuch.

E. K. M.

legt der unterthänigst unterzeichnete Gymnasialrektor und Oberstudienrath Dr. Roth die ehrfurchtsvolle Bitte vor, daß er seines amtlichen Berufes gänzlich enthoben und in den Ruhestand versetzt werden möge.

Es ist weder mein bis zum 68sten Jahre vorgerücktes Alter, noch Kränklichkeit, was mich drängt, aus einem mir überaus werthen Berufe auszuscheiden, sondern lediglich der Druck auf meinem Gemüthe, worein mich das, wie es scheint, unausgleichbare Mißverhältniß mit meinen Obern, dem k. Studienrath und dem k. Ministerium des Kirchen- und Schulwesens, seit längerer Zeit versetzt hat. Das Mißverhältniß mit dem erstern entstand dadurch, daß der Direktor des Studienraths, Dr. Knapp, bald nach meinem Eintritt in's Rektorat anfieng, in denjenigen Kreis der Thätigkeit, welcher dem Rektor und Lehrerkonvent durch die Natur der Sache zugewiesen ist, eigenmächtig einzugreifen, wie er z. B. Vorschriften über die Lehrmethode geben und diesen Anweisungen zum Theile in verletzender Form Folgeleistung verschaffen wollte. Ich war mehr als einmal genöthigt, die Hilfe des k. Ministeriums anzurufen, welches mir auch bis zum Herbste 1855 öfters diese Hilfe, und zwar in nachdrücklicher Weise angedeihen ließ. Dies scheint aber gerade die Mißstimmung des Direktors Dr. Knapp nur gesteigert zu haben. Der Anfang des Schuljahrs $18^{55}/_{56}$ brachte uns, mir und dem Lehrerkonvent, solche Erlasse des Studienraths, die wir dem Inhalte nach als zum Theil unzweckmäßig erkennen mußten; und bescheidene Einwen-

dungen dagegen wurden in beleidigender Form zurückgewiesen. In den Studienrathssitzungen wurde das persönliche Bezeugen des Vorstands gegen mich immer mehr zum Ausdruck der Feindseligkeit, während ich niemals den Respekt gegen den Vorstand aus den Augen setzte und niemals in der Eigenschaft als Studienrath, sondern immer nur als Rektor, in meiner schriftlichen Berichterstattung gegen studienräthliche Erlasse und Verfügungen remonstrirt hatte. Es lag mir nahe, gegen die Uebergriffe des Direktors Dr. Knapp den Schutz des k. Ministeriums auf's Neue anzurufen. Ich entschloß mich aber dazu erst nach einer groben, dem k. Ministerium nachher von mir angezeigten Beleidigung, die mir derselbe in der Studienrathssitzung vom 26. Januar 1854 zugefügt hatte. Unter dem 6. und 10. April 1856 reichte ich zwei Vorstellungen bei'm k. Ministerium ein, worin ich jene Uebergriffe und die vollständige Passivität, welche die andern Kollegialmitglieder bei denselben einhielten, ganz der Wahrheit gemäß darstellte; woran ich sodann die Bitte anschloß, daß es dem k. Ministerium gefallen möge, gewisse Befugnisse des Rektorats und Lehrerkonvents, z. B. hinsichtlich der Lehrmethode, in der Art festzustellen, daß dieselben von Seiten des k. Studienraths nicht weiter angefochten oder in Zweifel gezogen werden könnten. In der Erwiederung*) des Departementchefs vom 13. Juni 1856 wurden die von mir aufgestellten Grundsätze zwar im Allgemeinen anerkannt, die meisten Anforderungen aber als unstatthaft bezeichnet, und wurde ich schließlich eingeladen, meine Stellung im Studienrath freiwillig als eine „unerfreuliche" aufzugeben.

Ich hatte im Frühling 1850 das mir angetragene Rek-

---

*) Spätere Anmerkung: Der neue Departementschef gab diese Erwiederung in einem nicht unfreundlich formulirten Privatschreiben.

torat anfänglich, und zwar eben wegen der mir bekannt gewordenen Uebergriffe des Direktors Dr. Knapp, durch ein ostensibles Schreiben vom 30. März an Dr. Schwab entschieden abgelehnt; und, als Direktor Dr. Knapp am 10. April 1850 zu Heilbronn, wohin er mich beschieden hatte, mich persönlich zur Bewerbung aufforderte, mündlich erklärt, daß ich seine bisherige „Handleitung" des Rektorats nicht vertragen könnte, und darum mich um das Rektorat nur zugleich mit einer Stelle im Studienrath bewerben würde. In dieser Weise ist auch meine Anstellung dahier durch Ew. K. M. Gnade erfolgt. Ich würde das Rektorat ohne die andere Stelle ehrfurchtsvoll verbeten haben, wie ich auch ausdrücklich in dem Brief an Dr. Schwab erklärt hatte, daß ich kein Verlangen trage, Gymnasial-Rektor in Stuttgart zu werden.

Hienach entgegnete ich dem Departementschef am 18. Juni unter Anderem, daß ich von der Stelle im Studienrath nicht freiwillig abtrete und daß ich dieselbe nur zugleich mit dem Rektorat aufgeben könne. Das Nächste, was darauf erfolgte, war eine Zuschrift des Direktoriums des Studienraths vom 10. Juli 1856 des Inhalts, daß E. K. M. mich durch höchste Entschließung vom 7. Juli meiner Funktion als Mitglied des Studienraths bis auf Weiteres gnädigst entbunden haben. — Meine Bitte um Untersuchung meiner Differenzen mit dem Direktor Dr. Knapp und um Rehabilitirung im Studienrath, wenn sich das Unrecht auf jener Seite fände, wurde durch ein Schreiben des Departementschefs vom 28. Juli zurückgewiesen.

Für die Beseitigung der schweren und peinlichen Mißstände, derenwegen ich die Vorstellungen vom 6. und 10. April eingereicht hatte, ist Seitens des Ministeriums weder damals, noch bis zur Stunde auch nur das Allergeringste gethan worden, ungeachtet das Schreiben des Departementschefs vom 13. Juni 1856 mir die Aussicht auf eine Thä-

tigkeit desselben in dieser Richtung eröffnet hatte; man müßte denn das als eine Art Satisfaktion für mich betrachten wollen, daß der Departementschef mir am 27. Dezember 1856 durch einen Freund sagen ließ, es sei dem Direktor Dr. Knapp eine ernste Mißfallensbezeugung und gemessene Weisung vom k. Ministerium zugegangen, daß er mich in meinem Gymnasium solle gewähren lassen; ferner, daß meine Suspension als Mitglied des Studienraths nicht mehr allzulange dauern werde. Hätte das k. Ministerium mir und dem Lehrerkonvent auch nur die geringste der am 6. April nachgesuchten Befugnisse, z. B. hinsichtlich der Lehrmethode und der Wahl der Schulbücher zugesprochen, und dem Studienrath erklärt, daß bei weiteren Uebergriffen das Rektorat mehr und mehr vom Studienrath emancipirt werden würde, so wäre mit Einemmale geholfen gewesen; wogegen ein Vorstand von der Art des Direktors Dr. Knapp durch eine noch so starke Mißfallensbezeugung höchstens dazu vermocht werden konnte, seine Uebergriffe einigermaßen zu verhüllen.

Ich darf mir das Zeugniß geben, daß ich nach dem schweren Schlage, der mich im Juli 1856 getroffen hat, jede Kollision mit dem Studienrath auf's Aeußerste vermieden habe; und von Seiten des Studienraths sind es bis zum Spätjahr 1857 auch mehr Neckereien als Mißhandlungen gewesen, durch welche der Direktor Dr. Knapp seine üble Laune zu erkennen gab. Hier aber, zu Anfang des Schuljahrs $18^{57}/_{58}$, hatte ich und mit mir ein Theil der Lehrer die Mißstimmung des Direktors Dr. Knapp wieder in so peinlicher Weise zu erfahren, daß ich zweimal, und zwar beidemale leider vergeblich, den Schutz und die Hilfe des Ministeriums anzurufen genöthigt gewesen bin. Es wurde Seitens des Studienraths mir eine solche Beschränkung und Erschwerung der Privatstunden, die eine Anzahl von Lehrern nur nach dem ausdrücklichen Verlangen der

betreffenden Eltern, und ohne irgend einen Mißbrauch, obwohl allerdings zur Verbesserung ihrer bedrängten Umstände, gegeben hatte, zur Pflicht gemacht, daß ich nach der ersten vergeblichen Anrufung der Hilfe des Ministeriums unter dem 13. März eine zweite ausführliche Darlegung des Standes der Sache und des vexatorischen Verfahrens des Studienraths in derselben bei'm Ministerium einreichte, auf welche ich längstens bis Ostern hätte Bescheid erhalten sollen, und heute noch keinen Bescheid erhalten habe. Ich habe aus dem Verhalten des Studienraths in dieser Sache die trübselige Ueberzeugung erlangt, daß ich die Hoffnung auf eine billige Behandlung Seitens dieses Kollegiums für immer aufgeben müsse; wie andrerseits die Stellung, die das k. Ministerium in derselben Sache einnimmt, mir die Gewißheit darüber gegeben hat, daß ich jetzt und künftig so wenig auf irgend eine Hilfe und Rücksichtnahme von Seiten des k. Ministeriums rechnen dürfe, als mir eine solche im Jahr 1856 gewährt worden ist.

Seit der gegen mich im Jahr 1856 ergangenen Verfügung hat ein tiefer und schwerer Unmuth, der mir Amt und Leben verbittert, mich nicht mehr verlassen, und zwar Unmuth nicht blos wegen der Unehre vor der Welt, sondern noch mehr über die Sache selbst, daß ich bei dem Bestreben, meine Berufspflichten nach bestem Wissen zu erfüllen, aus derjenigen Stellung hinausgewiesen worden bin, welche nach meiner bei der Bewerbung um das Rektorat ausgesprochenen, vom k. Ministerium durch Gewährung meiner Bitte anerkannten Ueberzeugung für denjenigen nothwendig, ja unentbehrlich ist, welcher das Rektorat mit einigem Erfolg verwalten soll; und dieser Unmuth ist durch dasjenige, was ich seit meiner Enthebung von den Funktionen des Studienraths erfahren habe, immer angewachsen,

so daß ich die aufreibende Gewalt einer fortwährend gedrückten Stimmung bereits auch körperlich empfinde.

Um dieses innern, allerdings aber auch um des äußern Druckes los zu werden, lege ich E. K. M. die allerunterthänigste Bitte vor, daß ich des seit dem Mai 1850 geführten Gymnasial-Rektorats gnädigst enthoben und mit Berücksichtigung der unterm 14. August 1854 mir gewordenen gnädigen Zusicherungen in bleibenden Ruhestand versetzt werden möge.

Um mich selbst über das Bedenken sicherzustellen, ob es für mich nicht Pflicht sein könnte, dennoch in meiner Stelle auszuharren, habe ich nach der Abfassung dieses meines ehrfurchtsvollen Gesuches meinem Arzte[1], dem Generalstabsarzt Dr. Klein, die Entscheidung darüber anheimgestellt, ob ich mein Gesuch einreichen oder zurückhalten solle. Derselbe hat am 10. September sich also ausgesprochen: Es sei seit längerer Zeit, besonders aber im abgehenden Sommer meine Konstitution in der Art erschüttert gewesen, daß er als Arzt im Interesse meiner Erhaltung für mich selbst und meine Familie darauf dringen müsse, daß ich von meinem Berufe abtrete.

. cet. cet.

Stuttgart, 12. September 1858.

Numer 3.

Entlassung vom Rektoratamt.

Staatsanzeiger für Württemberg vom Jahr 1858, Nr. 230.

Vermöge höchster Entschließung vom 28. September haben S. K. M. den Rektor des Gymnasiums in Stuttgart, Oberstudienrath v. Roth, seinem Ansuchen gemäß

unter gnädigster Anerkennung seiner ausgezeichneten Dienstleistungen und unter Verleihung des Titels und Rangs eines Prälaten in den Ruhestand versetzt.

Numer 4.

Prodromus gymnasialpädagogischer Vorlesungen.

Ein Vortrag

am 16. Juni 1859 in der Aula der Universität zu Tübingen gehalten.

Bei dem Ansuchen um die venia legendi auf der Landesuniversität, durch deren Gewährung ich mich zu ehrerbietigem Danke verpflichtet erkenne, habe ich zweierlei Vorträge angeboten: einmal über klassische Autoren, und zweitens das Vortragen der Gymnasialpädagogik, welche man eher ein neues, in die gelehrte Welt hereingekommenes Pensum wissenschaftlicher Art, als eine neue Wissenschaft nennen könnte. Ebendarum aber, weil Vorträge über Gymnasialpädagogik bis jetzt nur auf wenigen Hochschulen, und auf der unserigen noch nicht gehalten worden sind, und weil sich dieselbe sozusagen ihren Platz unter den wissenschaftlichen Komplexen erst noch erwerben muß, scheint es mir angemessen, die Gymnasialpädagogik zum Gegenstande meines heutigen Vortrags zu machen, ungeachtet ich Vorlesungen darüber erst vom kommenden Herbst an, so Gott will, werde anbieten und halten können.

Es ist am Ende doch nur der durchgängige Zug der heutigen Welt zur Theilung der Arbeit, ein Zug, welchen die Wissenschaft gerade ebenso wie das Gewerbe empfindet, was den Anlaß dazu gibt, die Anleitung zum Unterricht

und zur Erziehung in Gymnasien und den verwandten Anstalten aus der gesammten Pädagogik herauszuheben und für sich gesondert zu behandeln. Denn der allgemeine, den höchsten wie den niedersten Schulen gleichmäßig vorliegende Zweck der Geistesbildung fordert zwar für das Wirken in allen Schulen auch die gleichen allgemeinen Grundsätze; und die Religion, beziehungsweise die Confession, wird ohne Widerrede das Normativ für die Gymnasialpädagogik, wie für die allgemeine, abgeben. Aber die Wege zur Erreichung desselben Zieles werden je nach der Bestimmung der Schulen, für welche der Lehrer vorgebildet werden soll, nicht durchgängig die gleichen sein: es werden sich dieselben unterscheiden theils nach dem voraussichtlichen Lebensberuf der Schüler, theils nach den Lehrstoffen, welche als Material zur Bildung der Schüler dienen sollen. Das Gymnasium mit allen den Lehranstalten, welchen die gleichen Lehrstoffe, wenn auch in ermäßigtem Umfange, vorliegen, also namentlich mit allen lateinischen Schulen, ist, wie Thaulow in seiner Gymnasialpädagogik nach Schleiermachers Vorgang richtig bemerkt, eine Elementaranstalt, und zwar Elementaranstalt lediglich für die Universität, von welcher, wiederum nach Schleiermacher, die Inhaber, Träger und Vertreter der Prinzipien ausgehen sollen. Ist nun das der erhabene Beruf der Universität, die Geister durch die Wissenschaft so zu bilden und zu befruchten, daß sie Principien für die Leitung der Menschen und der Dinge aus sich selbst zu erzeugen vermögen, so folgt hieraus mit einer gewissen Nothwendigkeit, daß die Gymnasien die edle Bestimmung haben, die Jugend auf dem Wege zur Universität zur Aufnahme der bildenden und befruchtenden Wissenschaft vorzubereiten. Ebendarum wird es von besonderer Wichtigkeit sein, in das Gymnasium diejenigen Lehrstoffe hereinzubringen, welche ihrer Natur nach zu dieser Vorbereitung die geeignetsten sind, und diejenige Behandlung solcher Lehrstoffe

zu finden, wodurch deren Bestimmung zur Vorbereitung der Geister auf das wissenschaftliche Leben erreicht werden wird; was dann ein Eingehen auf's Einzelne erfordert, das man von den Vorträgen über allgemeine Pädagogik nicht zu erwarten berechtigt ist.

Freilich das Lehren selbst, wie das Erziehen, kann niemals und nirgends gelehrt werden. Gerade wie der junge Theologe, auch wenn er in die praktische Theologie mit größter Sorgfalt eingeleitet worden ist, doch erst auf der Kanzel und vor dem Altare, an Kranken- und Sterbebetten die Praxis seines Berufs lernen muß: so lernen wir das Lehren und Erziehen erst in der Schule selbst. Aber Eines sollen und können wir vor dem Uebertreten in die Praxis lernen, das Ermessen und Verstehen der Aufgabe, den Grad und die Art der Anforderungen, welche der Beruf an uns macht. Und dieses so gut, als ich nur immer vermag, darzulegen, und im Ganzen wie im Einzelnen nachzuweisen, wird das Ziel meiner Vorträge über Gymnasialpädagogik sein. Den Stoff dieser Vorträge werde ich vorzugsweise aus dem selbst Erlebten hernehmen, aus Erfahrungen, die ich an mir selbst und an Andern gemacht habe; obwohl ich anerkenne, daß die Vorträge selbst eine mehr wissenschaftliche Gestalt bekommen würden, wenn ich, wie Schleiermacher und Thaulow gethan haben, die Aufgabe des Gymnasiallehrers von der Idee des Gymnasiums aus zu konstruiren unternähme.

Ueber meinen Beruf zu solchen Vorträgen selbst ein Urtheil auszusprechen steht mir nicht zu: ich kann nur das sagen, daß ich die Sache in einem langen Berufsleben zu ergründen bemüht gewesen bin; daß ich vom Herbst des Jahrs 1812 an mit einer nicht nur gleichgebliebenen, sondern anwachsenden Lust im Lehramte lebe; daß ich vom Jahr 1822 an drei größeren Lehranstalten nacheinander vorgestanden, und während meines Rektorats in Nürnberg

die Gelegenheit benützt habe, mich im Unterricht und nähern Verkehr bei und mit jeder Altersklasse, vom sechsten Jahre an, von Zeit zu Zeit selbst zu versuchen. Meine Klassen-inspektionen und in der ersten Hälfte meiner Rektoratsführung in Stuttgart Visitationen mehrerer Gymnasien, Seminarien, lateinischer und Realschulen haben mich mit Lehrern und Lehrweisen der verschiedensten Arten zusammengeführt, und, wenigstens in den frühern Zeiten, habe ich einen mannigfaltigen persönlichen Verkehr mit reisenden Lehrern immer dazu benützt, meine eigenen Wahrnehmungen über unser Lehrgeschäft zu berichtigen und zu ergänzen. Endlich habe ich schon im Jahr 1825 einen Versuch über die Bildung durch Schulen christlicher Staaten im Sinne der protestantischen Kirche herausgegeben; und so sind mir auch die Differenzen, worin ich mich mit dem in unsern Schulen vorwaltenden Herkommen befand, und die Konflikte, welche mich zuletzt zwangen aus einem mir über Alles werthen Berufe auszuscheiden, zum Anlasse geworden, die eine und die andere Partie des Gymnasialschulwesens theoretisch zu bearbeiten.

Lassen Sie uns einmal den Boden betrachten, auf welchem der heutige Gymnasiallehrer steht, um das Wesentlichste seiner Aufgabe sammt den Hindernissen zu erkennen, welche die Erfüllung seines Berufes erschweren, und ebendamit zu ermessen, wie nothwendig gerade in unserer Zeit eine strenge intellektuelle und moralische Vorbereitung auf diesen Lehrberuf sei. Denn sich selbst gleichsam seinen Boden zu schaffen und denselben nach eigenem Gutdünken anzubauen, ist noch keinem Pädagogen, auch wenn eine große Gunst des Publikums seinen Bestrebungen entgegenkam, wirklich gelungen. Vielmehr hat der berühmteste Versuch dieser Art, der, welchen Rousseau gemacht hat, unendlich mehr geschadet als genützt; weil die Welt, durch die Anmuth seiner Vorstellungen bestochen und durch die

Lehre von der paradiesischen Unschuld der Kindesnatur geschmeichelt, die Phantasien über den naturgemäßen Gang und über die Erfolge der Erziehung als Erfahrungen und Realitäten aufnahm, und danach solcherlei Ansprüche an die mitten in der unpoetischen Wirklichkeit stehende Schule erhob, die niemals ohne die größten Nachtheile anerkannt und geltend gemacht worden sind. Unter denjenigen Pädagogen, welche in unserem Jahrhundert wirklich Versuche gemacht haben, sich durch Gründung einer Schule und durch Schulunterricht einen eigenen neuen Boden zu schaffen, hat kein einziger eine so unabhängige Stellung eingenommen und bei dem ganzen gebildeten Europa solche Theilnahme erweckt, wie Rousseaus Nachfolger, Heinrich Pestalozzi. Und dennoch konnte man denselben Mann, welcher allem Gedächtnißkram einen Krieg auf Leben und Tod angekündigt hatte, unter siebzig Knaben mit dem Einprägen und Abhören lateinischer Vokabeln beschäftigt und gemartert finden; und seine letzte Ansprache an die Zeitgenossen ist der Ausdruck der Verzweiflung an seinem eigenen Werke gewesen. Der Boden, auf dem wir in der Schule arbeiten sollen, ist gegeben, und unsere Aufgabe ist, aus dem Vorhandenen und Gegebenen etwas Besseres zu machen. Wer an eine unserer gelehrten Schulen tritt, oder auch nur als Hauslehrer einen Knaben für wissenschaftliche Studien vorbereiten will, findet Lehreinrichtungen vor, welche sicherlich vieler und großer Verbesserungen fähig sind, im Allgemeinen aber mit demselben Rechte fortbestehen, wie die einzelnen Theile und Zweige der Rechtspflege oder der Verwaltung.

Wenn ich nun in unserer heutigen Schulordnung für die Gymnasien und die verwandten Anstalten, wie sie etwa bei uns oder in Preußen besteht, eine Zusammenfügung des Melanchthon'schen und des Basedow'schen Lehrplans erkenne, so behaupte ich damit nicht einen geschichtlich

fixirten und beglaubigten Vorgang, sondern will damit nur den Charakter der Doppelnatur bezeichnen, als welche sich unser heutiges Gymnasium darstellt. Es sind zweierlei Principien in unsern Lehrplanen repräsentirt: als Vertreter des einen ist Melanchthon anerkannt, von welchem unsere alten Schulordnungen ausgegangen sind; das zweite ist nicht erst von Basedow hereingebracht worden, aber der erste bedeutende Versuch, dasselbe im Unterricht anzuwenden, ist der von Basedow gewesen. Wir alle, die wir hier versammelt sind, haben in der Schule die Einwirkung dieser beiden, stark auseinandergehenden, ja in sich unvereinbaren Principien, freilich alle unbewußt, erfahren. Denn in meine früheren Schuljahre fielen die ersten Versuche, Vorträge über Geschichte und Naturgeschichte, und dazu das Französische sammt der Geometrie in die lateinische Schule unseres Landes hereinzubringen, während im Uebrigen Melanchthon noch lange Zeit die Uebermacht behielt, so zwar, daß, wenn nicht das Lateinsprechen, so doch das Lateinschreiben in Prosa und in Versen nicht bloß von Lehrern und Schülern, sondern auch von der leitenden Behörde und vom Publikum als die Hauptaufgabe des Unterrichts, wenigstens in der lateinischen Schule und in den niederen Seminarien, betrachtet wurde.

Jetzt, wo mehr als eine Generation jene zwei Wege in der lateinischen Schule und im Gymnasium, und zwar so geführt worden ist, als wenn die zwei Wege nur ein Weg wären, und nachdem eine neue Art von Schulen schon so lange besteht, welche von Melanchthon nichts weiß, erscheint uns der Gymnasialunterricht, wie er zur Zeit seiner Blüthe, im 16. und 17. Jahrhundert, gegeben wurde, einseitig, unvollständig und ungenügend. Es ist von Beobachtern unserer Zeit das als eine Eigenthümlichkeit des jetzt lebenden Geschlechtes hervorgehoben worden, daß wir gerne davon reden, wie wir's in so vielen Din-

gen so gar weit gebracht haben. Von diesem Standpunkt aus beschaut, gibt es allerdings nichts Einförmigeres und Langweiligeres, als die gelehrte Schule vom 16. bis in die Mitte des 18. Jahrhunderts: da weiß der nahezu berühmteste Schulrektor der erstgenannten Zeit, Johannes Sturm in Straßburg, in der schriftlichen Instruktion, welche er den neun Klassenlehrern seiner Anstalt gibt, nur eben vom Latein und wieder vom Latein, sogar mit starker Unterordnung des Griechischen, zu reden: das Auswendiglernen der Vokabeln und der Sentenzen, das Lateinsprechen und das Lateinschreiben, das Durchdringen zur Klarheit und zur Zierlichkeit im lateinischen Ausdruck, das Auffassen der Regeln der Verskunst, der Rhetorik und Dialektik liegt ihm so sehr am Herzen, daß alles andere Wissenswerthe, das doch von den Gelehrten jener Zeit auch behandelt wurde, seinen und seiner Schüler Augen fast entrückt scheint. Ja er bedauert die zarten Kinder, daß sie nicht schon von den Ammen und beim Spielen in den Gassen lauter Latein hören, und ermahnt seine Elementarlehrer, alle Sorgfalt anzuwenden, daß die barbarische Muttersprache in der Schule baldmöglichst ausgetrieben werde. Ebenso dringt unser Herzog Christoph in demjenigen Theile seiner Kirchenordnung vom Jahr 1559, welcher die Schule betrifft, mit dem größten Ernste auf das Lernen lateinischer Phrasen und Sentenzen, auf die Erkenntniß der elegantia linguae Latinae, auf lateinische Stilübungen und Erhebung des Lateins zur Umgangssprache der Schüler unter sich, wiewohl er der Muttersprache noch etwas mehr Raum gönnt, als der Rektor von Straßburg oder die andern Lichter der Schule jener Zeiten, Trotzendorf und Neander; und er selbst, Herzog Christoph, und sein Nachfolger Ludwig überwachten den Erfolg und Bestand der in solcher Weise eingerichteten Schulen mit persönlicher Theilnahme. Wenn nun uns bei der ungemessenen An-

häufung verschiedenartigen Wissens in dieser Zeit das Thun und Treiben der gelehrten Schule im 16. Jahrhundert armselig und einseitig erscheint, so müssen wir dennoch anerkennen, daß jene Einseitigkeit diejenige Einheit im Unterrichte erzeugt und bewahrt habe, welche uns bei unserer Vielseitigkeit in den höchsten wie in den niedersten Schulen mehr und mehr entschwindet. Es ist auch ungereimt, jene Schulen des 16. Jahrhunderts als solche Anstalten zu betrachten, deren letzter und höchster Zweck gewesen sei, die Köpfe der Schüler mit lateinischem, beziehungsweise griechischem Sprachstoffe auszufüllen. Es wurde allerdings sehr viel auswendiggelernt, aber in wohlbemessener Ordnung; und wenn wir heute noch alle Tage anerkennen müssen, daß es keinen Lehrstoff gebe, dessen Elemente schon, in's Gedächtniß aufgenommen, so reichlichen und so guten Stoff zum Denkenlernen darbieten, wie das Latein, so müssen wir jenen Schulen, welche das Latein unausgesetzt in derselben Weise behandelten, den Vorzug fortgehender Anregung intensiver Geistesthätigkeit zugestehen. Die Uebung der Geister hat den Charakter des Melanchthonschen Princips ausgemacht. Die Mitte des vorigen Jahrhunderts hat die Herrschaft Melanchthons in unsern gelehrten Schulen gebrochen, freilich gar nicht ohne Verschuldung mancher dieser Schulen, da ja auch das Beste durch geistlose Behandlung in Verfall geräth, und da die unbarmherzige Schulzucht fast noch mehr als die geistlose Behandlung des Unterrichts die Schulen in Mißkredit brachte. Man begann nach der Nutzbarkeit der Unterrichtsstoffe und nach der zweckmäßigsten Weise des Unterrichts selbst zu fragen; und zwar nach der Nutzbarkeit der Unterrichtsstoffe nicht, wie heute, in Bezug auf Industrie und Gelderwerb, sondern vielmehr für die Geistesbildung, wonach sich von der Mitte vorigen Jahrhunderts an in Deutschland ein starkes Verlangen kundgab; und eben die-

ses Verlangen erweckte auch die Fragen um die zweckmäßigste Methode. Es war gar nicht so, als ob das Latein plötzlich zurückgestellt werden sollte: dasselbe behielt vielmehr seinen Rang als erster Lehrstoff in der Schule; lateinische Vokabeln und Gespräche wurden auch noch in Basedows Philanthropin, und zwar zur Vorbereitung auf das Lateinsprechen gelernt; aber die Grundlegung durch das Auswendiglernen der Formenlehre und der syntaktischen Regeln wurde von den Reformatoren des Schulunterrichts abgethan; neue Lehrstoffe kamen hinzu, und was etwa bisher schon als Gegenstand der Fertigkeit einen untergeordneten Platz in der Schule eingenommen hatte, das rückte jetzt mit der Berechtigung eines eigentlichen Lehrpensums in die Schule ein. Im Dessauer Philanthropin trat neben das Latein der Unterricht in der Muttersprache und im Französischen, ferner Geometrie, Geographie, Naturgeschichte, Universalgeschichte, Mythologie, Politik, Physik mit Astronomie und Technologie. Wenn, wie Basedow behauptete, ein zwölfjähriger Knabe von mittelmäßiger Fähigkeit, der nichts als deutsch lesen und schreiben konnte, ohne Zwang und Unlust binnen vier Jahren im Philanthropin durchweg für die Studien der höhern Fakultäten auf der Universität befähigt wurde; wenn jeder binnen sechs, höchstens zwölf Monaten eine fremde Sprache so lernte, daß er Gehörtes und Gelesenes in derselben ebenso wie in der Muttersprache verstand, ja die fremde Sprache mit Geläufigkeit redete und schrieb: so wäre es doch unvernünftig, ja fast unbarmherzig gewesen, den zu höhern Studien bestimmten Jüngling nicht mit allem übrigen gemeinnützigen Wissen noch auszustatten.

Diese allerdings lange vor Basedow begonnene, durch den Gegensatz gegen den geistlosen Pedantismus mancher Schulmänner des alten Schlages geförderte, von bedeutenden Geistern, wie selbst von Kant, gebilligte Bewegung

in der gelehrten Schule hat Melanchthons Herrschaft gebrochen, und zwar in zweifacher Weise: einmal durch Beschränkung der Zeit, welche in der Schule auf die alten Sprachen verwandt wird, und zweitens durch Umwandlung des Organismus und der Methode in der gelehrten Schule. Denn wenn wir auch von vierunddreißig Wochenstunden der lateinischen Schule noch zwölf auf das Latein und beziehungsweise fünf bis sechs auf das Griechische, und von ebenso vielen in den obern Gymnasialklassen vierzehn auf die beiden alten Sprachen verwenden dürfen, so ist doch jedenfalls die Thätigkeit der Lehrer und der Schüler in der Art getheilt, daß unsere gelehrten Schulen nicht mehr Schulen in Melanchthons Sinne genannt werden können; und schon solche Beschränkungen in der Zeit mußten zu Veränderungen im Lehrplane führen. Aber die stärkste und durchgreifendste Umwandlung geschah doch nur durch das Ziel, das jene Reformatoren des vorigen Jahrhunderts dem Unterricht gesteckt, und durch den Charakter, den sie demselben mitgetheilt haben. Denn der Unverstand in der Anhäufung der Lehrstoffe für die gelehrte Schule, welchen Basedow in seinem Elementarwerke bewies, wurde zwar schon von seinen Zeitgenossen erkannt; aber sein Grundirrthum, die Meinung, daß das Beibringen der Sprachstoffe und die Aneignung des Stofflichen in der Wissenschaft die Hauptsache im Unterricht vorstelle, daß die Bildung des Geistes eben in der materiellen Auffassung vieler lernbaren Dinge bestehe, daß es eigentlich nur auf die Anschaulichkeit der Elemente jedes Wissens ankomme, um nicht nur Sprachen, sondern auch Wissenschaften schon dem Kinde beizubringen, endlich, daß das disparateste Wissen zugleich im Kopfe des Kindes bestehen und wachsen könne, dieser sein Grundirrthum scheint heute noch von der Mehrzahl nicht nur der Lehrer, sondern auch derjenigen getheilt zu werden, welche dem Schulwesen vorstehen, und hat die ge-

meine Meinung in der Art durchdrungen, daß in der Sprache der Welt und der Behörden Wissen und Bildung durchweg als gleichbedeutend genommen wird. Die Umwandlung in der durchgehenden Ansicht vom Ziele des Unterrichts, von den Mitteln und Wegen der Geistesbildung hat erst die Herrschaft Melanchthons in unsern Schulen vollends abgethan, aus dem praeceptor Germaniae einen praeceptor praeceptorum, aus dem Gebieter einen Insassen der Schule gemacht, wie dieselbe auch den Charakter der Volksschule verändert hat, und selbst nicht ohne Einwirkung auf die akademischen Studien geblieben ist.

Hieraus eben ist die Doppelnatur unserer Gymnasien entstanden, die Führung der Jugend auf zwei parallel laufenden Wegen, aus welchen, wenigstens durch organische Bestimmung und durch vorgeschriebene Lehrplane, niemals ein Weg werden kann, die aber insgemein als ein Weg betrachtet werden. Die Einführung der Wissenschaft in die Schule, welche den Geist erst zur Aufnahme der Wissenschaft vorbereiten und kräftigen soll, hat neben dem alten, von Melanchthon vorgezeichneten, der Natur des jugendlichen Geistes angemessenen Wege einen zweiten Weg — man könnte sagen eine Eisenbahn neben der wohlgebahnten Landstraße — gebaut, welcher nach Basedow'scher Meinung dem Ziele ungleich schneller entgegenführt. Einiges Lernen wissenschaftlicher Art ist in den alten Schulen, welche vernünftige Vorsteher hatten, auch getrieben worden; und wenn heute eine Schule nach Melanchthons Sinn einzurichten möglich wäre, so müßte neben dem Unterricht in der Religion und in den Anfängen der Mathematik der in Geschichte und Geographie allerdings aufgenommen werden. Aber in den alten Schulen beschränkte sich der wissenschaftliche Unterricht, mit alleiniger Ausnahme der Grammatik, auf die Mittheilung von Notizen und das Beibringen der Fertigkeit, wogegen unsere heutige Lehrweise je ein

wissenschaftliches Ganzes, und nach Umständen ein wissenschaftliches System beizubringen unternimmt, und zwar mit so blinder Konsequenz, daß wir uns selbst durch das offenbarste Mißlingen im Einzelnen und im Ganzen davon nicht abtreiben lassen. Der Unterschied nicht nur in der Behandlung der Sache, sondern namentlich auch in der Wirkung auf die Geister ist groß und unverkennbar. Es ist z. B. gar nicht einerlei, ob ich zur Vorbereitung auf das Studium der Geschichte, welches der Universität zugehört, eine Reihe von Geschichtsdaten auswendig lernen lasse und die Einprägung derselben durch reichliche, vielleicht selbst theilweise ausführliche Notizen eingänglicher mache, oder ob ich, wie das vielfach, sogar in Mädchenschulen geschieht, meinen Unterricht mit Paragraphen über den Begriff der Weltgeschichte beginne, die verschiedenen Perioden der Weltgeschichte abhandle, die weltgeschichtlichen Staaten nach einander durchnehme, die Völkercharaktere und ihre Leistungen im Gange der Ereignisse aufzähle und zeichne, den Gang und den Einfluß der Literatur und der Kunst nachweise, und am Ende durch eine Darstellung der politischen Verhältnisse im vorigen Jahrhundert zu zeigen unternehme — was für oberflächliche Geister ganz leicht, für den denkenden und wirklich unterrichteten Kopf aber zu schwer ist — wie die Gegenwart mit ihren guten und schlimmen Eigenthümlichkeiten nach dem, was ihr vorangegangen ist, gerade so habe werden müssen. Die Unterrichtsmethode der ersten Art ist natürlich, da sie, wie der Sprachunterricht, vom Besondern ausgeht und so den Geist auf die Erfassung des Allgemeinen vorbereitet; die der zweiten Art ist wider die Natur, dadurch, daß sie den Gang der Erkenntniß umdreht, und statt des wirklichen Wissens und der Einsicht das Nachsprechen und die Unselbständigkeit des Urtheils, ein so großes Uebel unseres Zeitalters, befördert. Die erste läßt der Wißbegierde noch

Raum, die zweite füllt die Köpfe mit dem leeren und faulen Wahn, daß man mit dem schon fertig sei, was man nach vollendetem Gymnasiallaufe erst recht anfangen sollte zu studiren. Wollte aber jemand daran zweifeln, ob denn wirklich der geschichtliche Unterricht in so widernatürlicher Weise gegeben werde, so müßte ich den Zweifler auf die große Anzahl von Kompendien der Weltgeschichte verweisen, welche seit Jahren als Leitfaden für den Unterricht gedruckt worden sind. Doch aber ist die Abstumpfung der Geister durch den Unterricht, welcher die Geister schärfen sollte, bei keinem einzigen Lehrpensum unserer Gymnasien und der verwandten Anstalten so ganz offenbar geworden, wie beim Religionsunterricht, welchem in allzu vielen Schulen ebendadurch, daß man aus der Religion den Gegenstand einer wissenschaftlichen Kunde gemacht hat, daß man dieselbe in der Gestalt eines Systems vorträgt, Athem und Leben entschwunden ist oder in kurzer Zeit auszugehen droht. Ueberall, auch in Volksschulen, wo die Religion als eine Kunde behandelt wird, scheint die Theilnahme der Lehrer und der Schüler an dem, was für uns das Höchste und Wichtigste sein soll, entweder schon abgestorben oder im Absterben begriffen zu sein. Es wäre wunderlich und eine nur von der Bequemlichkeit eingegebene Erklärung des Phänomens, wenn man den Zeitgeist darüber anklagen wollte. Denn wie sollte mich als Lehrer der Zeitgeist unter sich bringen, wenn ich unabhängig und selbständig sein will, und wie sollte mir's mißlingen, den Zeitgeist in den Gemüthern meiner Schüler mindestens während meiner Lehrstunden zu überwältigen, wenn die Sache, die ich vertrete, in meinem eigenen Geiste lebendig ist? Das Geheimniß des Uebels liegt darin, daß der Geist des Schülers, welcher im Unterricht unausgesetzte Uebung durch Produktion und Reproduktion verlangt, bei jeder wissenschaftlichen Gestaltung des Unterrichts, den in Mathematik

und Grammatik allein ausgenommen, zu einem bloß receptiven Verhalten gezwungen ist, und daß die Meinung, als ob durch dieses bloß receptive Verhalten gelernt würde, und als ob die Bildung aus solch einem Lernen erwüchse, gerade in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts große Fortschritte gemacht hat. Denn unter der Herrschaft dieser Meinung hat man nicht nur der Jugend ohne alle Rücksicht auf den Stand ihrer geistigen Entwicklung schon rein wissenschaftliche Stoffe dargeboten, wie denn ich selbst noch als Knabe genöthigt war, Psychologie und Logik, dann philosophische Moral und Naturrecht zu hören, d. h. das, was der Lehrer diktirte, zu schreiben, sondern es ist die Wirkung jenes unseligen Irrthums vielfältig auch auf die Behandlung unserer beiden alten Sprachen übergegangen, z. B. in der Art, daß man vom Unterrichte desto größere Dinge erwartete, je mehr Lehrer in einer Klasse arbeiteten, und je mehr lateinische und griechische Autoren, Dichter und Prosaiker, nebeneinander und von verschiedenen Lehrern behandelt wurden; was sodann wirklich auch in den Organismus, ich glaube der Mehrzahl unserer Gymnasien, übergegangen ist und unter Anderem die Lehrstunden derselben in Vorlesungen umgewandelt hat. So ist denn das Gymnasium nicht geworden, was es in Basedows Sinne werden sollte und seiner Natur nach niemals werden konnte, und hat dazu noch mehr oder weniger das eingebüßt, was es vor Zeiten hatte, und leistet im Durchschnitt nicht mehr, was es leisten könnte. Und obwohl das allgemeine Uebel uns vielleicht in geringerem Maße getroffen hat, so liegen doch bei den Akten des Studienraths in Stuttgart Beschwerden über mangelhafte Leistungen der Gymnasien, etwa vor zehn Jahren vom Senat der Landesuniversität erhoben und eingereicht. Anderwärts aber, und vorzugsweise im nördlichen Deutschland, läßt sich aus der Mitte der Lehrerkollegien, ja auch von Berathern und Leitern des gelehrten

Schulwesens eine Stimme über die andere vernehmen, daß der Schüler vor dem Austritt aus der Schule vergessen habe, was nach dem Eintritte gelehrt worden sei, daß die Lust zum Lernen entwichen, die Fruchtbarkeit des Bodens geschwunden, der Segen von der Arbeit genommen sei. Die Einen verzweifeln an der Zukunft des Gymnasiums, die Andern hoffen nur von einer gründlichen Reform die Fristung seines hinsiechenden Lebens.

Wer die höchsten geistigen Güter, in deren Behandlung und Mehrung wir Deutsche bisher allen Völkern der Erde vorgegangen sind, unverkürzt auf die Nachkommen bringen, wer insbesondere den Universitäten ihren Ehrenpreis, den Ruhm lebendiger und befruchtender Wissenschaftlichkeit erhalten, wer die von der geldgierigen Industrie her uns bedrohende Barbarei von den kommenden Geschlechtern abwenden will, der muß wünschen und hoffen, daß unser gelehrtes Schulwesen auf's Neue zu grünen und zu blühen anfange. Daß durch neue Ordnungen und veränderte Einrichtungen das nicht erzielt werde, ist durch die Versuche sattsam erwiesen worden, welche seit vierzig Jahren von den Regierungen aller Länder deutscher Zunge zum Theil wiederholt, wie in Preußen und in Bayern, gemacht worden sind. Aber es kann geschehen auf einem einzigen und auf dem einfachsten Wege: die Reformation der Gymnasien kann zu Stande kommen durch die Reformation des Geistes und der Methode ihrer Lehrer. Wenn es gelingt, dem gesammten Gymnasialunterrichte, nicht bloß dem in den alten und neuen Sprachen, sondern auch in den andern Fächern, den Melanchthon'schen Charakter der Uebung wiederzugeben, die Schule wieder zur Schule zu machen, so wird die Reform in's Werk gesetzt, wird die Schule von neuem Lebenssaft durchdrungen, die Blüthe sammt den Früchten gesichert sein.

Wenn es Gott gefällt, soll dieses die Hauptaufgabe

für den letzten Akt meines Lebens sein, daß ich den jungen Männern, welche sich auf dieser Hochschule zum Gymnasiallehramte vorbereiten, nach meinem besten Wissen Anleitung dazu gebe, wie sie's anzufangen haben, um in jenem schönen und wichtigen Berufe eine segensreiche Wirksamkeit zu üben.

Druckfehler.

S. 4, Z. 12 v. o. zu liebe lies: zuliebe
S. 14, Z. 1 v. o. unfaßbare lies: und faßbare
S. 16, Anmerkung, Römer lies: Rönne
S. 25, Z. 8 v. u. einst lies: nicht
S. 59, Z. 6 v. o. ben lies: den
S. 99, Z. 2 v. u. eim lies: beim
S. 123, Z. 9 v. o. Seele lies: Seelen
S. 135, Z. 3 v. u. gelernt lies: gelehrt
S. 180, Z. 14 v. o. eineund lies: eine und
S. 217, Z. 14 v. o. Faulste lies: faulste
S. 272, Z. 3 v. u. ist nach täglich z. B. zu streichen und nach wird einzusetzen.
S. 282, Z. 12 v. u. je her lies: jeder
S. 339, Z. 4 v. u. die lies: der
S. 341, Z. 6 v. o. ganz lies: ganze

Bei J. F. Steinkopf ist ferner erschienen:

Roth, K. L., theol. Dr. Oberstudienrath, Prälat ꝛc. **Kleine Schriften pädagogischen und biographischen Inhalts** mit einem Anhang lateinischer Schriftstücke. 2 Bände $56^1/_2$ Bg. kl. 8. 4 fl. 24 kr. oder $2^2/_3$ thlr.

Inhalt des I. Bandes:

I. **Amtsreden von 1822–1843.** 1. Von der Erziehung im Unterrichte. 2. Ob die Menschheit fortschreite? 3. Von der Pflicht, ein gutes Beispiel zu geben 4. Ueber den Bestand des Unterrichts in den fünf jüngern Klassen der Studienanstalt zu Nürnberg. 5. Die Pflicht der äußern Bildung. 6. Ueber Preise in der Schule. 7. Die protestantische Schule. 8. Von der Theilnahme der Jugend an den Zeitbegebenheiten. 9. Ob der klassische Unterricht bildend für's Leben sei? 10. Von der Pflege der Vaterlandsliebe. 11. Von der Pflege des Gehorsams. 12. Von der Wahl eines wissenschaftlichen Berufes. 13. Von der rechten Art des Studirens. 14. Vom Bestande des Unterrichts in der lateinischen Schule und im Gymnasium. 15. Der Weg zur Wissenschaft und der Weg zur Induftrie. 16. Zur Geschichte des Nürnbergischen gelehrten Schulwesens im 16. und 17. Jahrhundert. 17. Der Segen der Buchdruckerkunst. 18. Anfänge der Kirchenreformation in Nürnberg. 19. Abschied vom Rektorat und von der Stadt Nürnberg.

II. **Pädagogische Aufsätze von 1822–1852.** 1. Wünsche, an die Eltern der Schüler gerichtet. 2. Empfehlung gemeinschaftlicher Sing- und Turnübungen. 3. Zerstreute Blätter eines Schulmannes. 4. Manuskript für Eltern, deren Söhne in der Studienanstalt zu Nürnberg unterrichtet werden. 5. Aus einer Anzeige des Klumpp'schen Werkes: die gelehrten Schulen. 6. Zur Frage über die Principien. 7. Bericht an den kön. Studienrath in Stuttgart, betr. die Mängel, welche an den im Herbst 1844 in das niedere evangelische Seminar Schönthal eingetretenen Zöglingen wahrgenommen worden sind. 8. Zur Beantwortung der Frage: Aus welcher Fakultät Gymnasiallehrer genommen werden sollten? 9. Begründung des Antrags: daß in den vier obern Gymnasialklassen (14. bis 18. Normaljahr) und in den betreffenden Klassen der parallelen Anstalten immer nur ein Lateiner und ein Grieche gleichzeitig behandelt werden solle. 10. Erlaß des kön. Studienraths in Stuttgart: Pflege der Handschrift. 11. Schriftliche Ansprache an Eltern und Pflege-Eltern. 12. Andeutung einiger Umstände, welche das Gedeihen des Schulunterrichts bei Knaben und Jünglingen aus den höheren Ständen zu erschweren scheinen.

Inhalt des II. Bandes:

I. **Amtsreden.** 1. Zum Antritt des Gymnasial-Rektorats in Stuttgart. 2. Bei Eröffnung des Pensionats und zur Einführung des neuen Gymnasial-Rektors in Ulm. 3. Wie die Beschäftigung mit dem klassischen Alterthum der religiösen Jugendbildung förderlich sein könne.

II. **Briefe des ältern an den jüngern Schulmann.** 1. Das Herkommen und die Methode. 2. Das württembergische Landexamen. 3. Der natürliche Unterrichtsstoff. 4. Vom Lernen, zunächst der Muttersprache. 5. Die Früchte

der Konception und der Perception. 6. Das Lernen durch Uebung. 7. Vom Unterricht in der Religion. 8. Unterricht in der Geschichte. 9. Woher und wohin? 10. In necessariis unitas.

III. **Biographisches.** 1. Erinnerung an die Königin von Württemberg, Katharina. 2. Kaspar Hausser, nach Beobachtungen vom 1. Juli 1828. 3. Notizen über einen merkwürdigen Verbrecher geistlichen Standes. 4. Francesko Spiera's Lebensende. 5. Nachricht von dem Leben Paul Wolfgang Merkel's, verfaßt von Friedrich Roth. 6. Johann Merkel, Bürgermeister in Nürnberg. 7. Erinnerung an drei verdiente Lehrer des Gymnasiums in Stuttgart, J. A. Werner, Chr. Fr. Roth, Fr. Ferd. Drück. 8. Zur Erinnerung an C. Joh. Friedr. Roth. Anhang: 1. Oratio saecularis, habita in curia Noribergensi. X Kal. Jun. MDCCCXXVI. 2. De satirae natura. 3. De satirae Romanae indole, ejusdemque de ortu et occasu.

Roth, C. F., Materialien zum Uebersetzen in das Lateinische, nebst einem poetischen Anhange. Dritte verb. Aufl., herausgeg. von C. L. Roth. 29 Bogen gr. 8. 2 fl. od. 1 thlr. 10 sgr.

Weitere gediegene Werke aus dem Verlage von J. F. Steinkopf in Stuttgart:

Album des heiligen Landes. 50 ausgewählte Original-Ansichten biblischer Orte, treu nach der Natur gezeichnet von J. M. Bernatz. Ausgeführt in Farbendruck. Mit erläuterndem Texte (deutsch. englisch, franz.) von Dr. G. H. v. Schubert und Dr. Johs. Roth. Gross Querquart Zweiter Abdruck. Nebst Karte v. Palästina. Geheftet 12 fl. od. 7 thlr. Gebunden 14 fl. 20 kr. od. 8 thlr 10 sgr.

Beck, Dr. J. T., Christliche Reden zur Erbauung auf alle Sonn- und Festtage des ganzen Jahres. Erste Sammlung. 2. Aufl. 2 fl. 24 kr. od. 1½ thlr.

— — **Christliche Reden.** Vierte Sammlung. (52 Predigten enthaltend.) 2 fl. 42 kr. od. 1⅔ thlr.

— — **Christliche Reden.** Fünfte Sammlung. (52 Predigten enthaltend.) 2 fl. 42 kr. od. 1⅔ thlr.

— — **Christliche Reden.** Sechste Sammlg. 1. u. 2. Heft (je 13 Predigten enthaltend.) à 40 kr. od. 12 sgr.

Beck, Dr. J. T., Leitfaden der christl. Glaubenslehre für Kirche, Schule und Haus. Zwei Abtheilungen. I. Abtheilung: Lehrsätze. II. Abtheilung: Bibeltext. 3 fl. 18 kr. od. 2 thlr.

Bengelii, Dr. Joh. Alb., Gnomon Novi Testamenti, in quo ex nativa verborum vi simplicitas, profunditas, concinnitas,

salubritas sensuum coelestium indicatur. 5. wohlfeile Aufl. Lex.-8. Mit B's Bildniss in Stahlstich. 4 fl. 12 kr. oder 2 thlr. 12 sgr.

Caspari, K. H., Erzählungen für das deutsche Volk. Enthaltend: Alte Geschichten aus dem Spessart. Dorfsagen. „Zu Straßburg auf der Schanz." Der Schulmeister und sein Sohn. Mit einem Stahlstich und Musikbeilagen. 26 Bogen 8. 2 Aufl. geh. 1 fl. 24 kr. oder 27 sgr.

Compositionsbuch der lateinischen Syntax, nach Zumpts Grammatik bearbeitet von **Herzog, Keim, Roller** und **Wolbold.** gr. 8. 1 fl. 12 kr. od. $22^1/_2$ sgr.

Culmann, Ph. Theod., Die christliche Ethik. $27^3/_4$ Bog. gr. 8. geh. 2 fl. 36 kr. od. $1^1/_2$ thlr.

Fischer, Otto, Mustersammlung für das Linearzeichnen. 150 geometrische Ornamente nebst Constructionen. Vollständig in 5 Lieferungen je mit Text und 12 Tafeln, jede auch einzeln à 45 kr. od. 14 sgr. (Der Text ohne die Bilder einzeln à 12 kr. od. 4 sgr. pr. Liefrg.)

Grube, A. W., Biographieen aus der Naturkunde, in ästhetischer Form und religiösem Sinne. Erste Reihe. 5. verb. Aufl. geh. 1 fl. 30 kr. od. 27 sgr.

— — — — Zweite Reihe. 3. verbesserte Aufl. Mit einer Tafel. geh. 1 fl. 18 kr. od. $22^1/_2$ sgr.

— — — — Dritte Reihe. 2. verb. Aufl. Mit 4 Lithographieen. geh. 1 fl. 30 kr. od. 27 sgr.

— — **Bilder und Scenen aus dem Natur- und Menschenleben in den fünf Haupttheilen der Erde.** Nach vorzüglichen Reisebeschreibungen für die Jugend ausgewählt und bearbeitet. Vier Theile mit Bildern. I. Theil: Asien und Australien. II. Theil: Afrika. III. Theil: Europa. IV. Theil: Amerika. 3. Aufl. 3 fl. 36 kr. od. 2 thlr. 8 sgr. (Jeder Theil auch einzeln à 54 kr. oder 17 sgr.)

Hahn, Dr. **Chr. Ulr.**, Geschichte der mittelalterlichen Ketzer, besonders im 11., 12. und 13. Jahrhundert. 3 Bände, nebst 2 Karten und 1 Steintafel. 13 fl. 24 kr. od. 8 thlr. $9^1/_2$ sgr.

v. Haller, Albr., Briefe über die wichtigsten Wahrheiten der Offenbarung. Herausgegeben von Dr. C. A. Auberlen 8. geh. 48 kr. od. 15 sgr.

Hamberger, Dr. **J.**, Stimmen aus dem Heiligthum der christlichen Mystik und Theosophie. Für Freunde des innern

Lebens und der tiefern Erkenntniß der göttlichen Dinge gesammelt. 2 Bände. 4 fl. 48 kr. oder 2 thlr. 27 sgr.

Hofacker, M. Ludw., Predigten für alle Sonn-, Fest- und Feiertage, nebst einigen Bußtags-Predigten und Grabreden. 26. neu vermehrte Auflage. 2 fl. 24 kr. od. 1½ thlr.

Hoffmann, Chr., Fortschritt und Rückschritt in den zwei letzten Jahrhunderten geschichtlich nachgewiesen, oder Geschichte des Abfalls. Erster Band. Die Entwicklung des Abfalls von seinen Anfängen bis zu seiner Erhebung als Fahne des Fortschritts durch Voltaire. 18½ Bogen gr. 8. geh. 1 fl. 40 kr. oder 1 thlr.

Kapff, Dr. S. C., Warnung eines Jugendfreundes vor dem gefährlichsten Jugendfeind, oder Belehrung über geheime Sünden, ihre Folgen, Heilung und Verhütung, durch Beispiele aus dem Leben erläutert und der Jugend und ihren Erziehern an's Herz gelegt. 9. Aufl. geh. 12 kr. od. 4 sgr.

— — **Weg zum Himmel in 81 Predigten** über die Evangelien des zweiten württemb. Jahrgangs **auf alle Sonn-, Fest- und Feiertage.** 49¾ Bg. gr. 8. 2 fl. oder 1 thlr. 6 sgr.

Kirchhofer, Dr. Johannes, Leitfaden zur Bibelkunde. Für Bürgerschulen, Seminarien &c. und zum Handgebrauch für Bibelleser. Zweite durchaus vermehrte und verbesserte Auflage. 26½ Bog. 1 fl. 40 kr. od. 1 thlr.

Knapp, Albert, Herbstblüthen. Gedichte. 28 Bogen 8. geh. 2 fl. 24 kr. oder 1 thlr. 15 sgr.

— — **Bilder der Vorwelt.** Ein Cyklus von Gedichten. 13¼ Bogen. 8. geh. 1 fl. 18 kr. oder 22½ sgr.

Köstlin, Dr. Jul., Luthers Theologie in ihrer geschichtlichen Entwicklung und ihrem innern Zusammenhange dargestellt. 2 Bände. 6 fl. 24 kr. oder 3 thlr. 24 sgr.

Merz, Dr. Heinr., Christliche Frauenbilder, aus der Geschichte der Kirche zur innern Mission gesammelt und bearbeitet. 3. Aufl. Zwei Bände. 3 fl. 36 kr. od. 2¼ thlr.

— — Eleg. geb. 4 fl. 24 kr. od. 2⅔ thlr.

v. Meyer, Dr. J. F., Blätter für höhere Wahrheit. Auswahl in zwei Bänden. 4 fl. 30 kr. od. 2 thlr. 22½ sgr.

Mitgabe auf die Lebensreise. Blüthen christl. Dichtung aus allen Zeiten der Kirche. In einem Gedicht auf jeden Tag des Jahres. 4. Aufl. Min.-Form. — — Fein geb. mit Goldschn. 1 fl. 30 kr. od. 27 sgr.

Mittheilungen eines Mannes, der zu lesen versteht. Ein Vademecum für allerlei gebildet Volk. (Von Dr. **Dittmar.**) 8. geh. 1 fl. 30 kr. od. 27 sgr.

Palmer, Dr. **Chr., Evangelische Katechetik.** 5. verb. Aufl. 3 fl. 36 kr. od. $2^1/_4$ thlr.

— — **Evang. Homiletik.** 4. verb. Aufl. 3 fl. 36 kr. oder 2 thlr. 5 sgr.

— — **Evang. Pädagogik.** 3. umgearb. Aufl. 3 fl. 36 kr. od. 2 thlr. 5 sgr.

— — **Evang. Pastoraltheologie.** 2. verb. u. verm. Aufl. 3 fl. 36 kr. od. 2 thlr. 5 sgr.

— — **Evang. Hymnologie.** geh. 2 fl. 20 kr. od. 1 thlr. 12 sgr.

Puchta, Heinr., Gedichte. In Auswahl herausgeg. von A. Knapp. 19 Bog. kl. 8. geh. 1 fl. 40 kr. od. 1 thlr.

Roos, M. **M. Fr., Grundzüge der Seelenlehre aus heiliger Schrift.** Nach dem Lateinischen. geh. 1 fl. 12 kr. od. $22^1/_2$ sgr.

Sandreczki, Dr. **C., Reise nach Mosul und durch Kurdistan nach Urumia.** Drei Bände. 6 fl. 12 kr. od. 3 thlr. 18 sgr.

Völter, Ludw., Das heilige Land und das Land der israelitischen Wanderung. Für Bibelfreunde geschildert. Mit einer Charte von Palästina, nebst mehreren Cartons. 2. verm. Aufl. geh. 2 fl. od. 1 thlr. 6 sgr.

— — **Beiträge zur christlichen Pädagogik und Didaktik.** geh. 1 fl. 27 kr. oder 27 sgr.

Süddeutscher Schulbote.

Eine Zeitschrift für das deutsche Schulwesen.

In Verbindung mit Freunden herausg. von **L. Völter,** Pfr.
Alle 14 Tage ein Bogen gr. 4°. mit Beilagen. Preis jährlich 1 fl. 48 kr. od. 1 thlr. 4 sgr.

Jugendblätter.

Monatsschrift zur Förderung wahrer Bildung.

Begründet von Dr. **Barth,** fortgesetzt von Dr. **Gundert.**
Jeder Band (halber Jahrg.) 1 fl. 36 kr. od. 1 thlr.

Schulz

BSB Bayerische StaatsBibliothek
MDZ Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Roth, Karl Ludwig,

Gymnasial-Pädagogik

Stuttgart 1865

Paed.th. 4820-1
urn:nbn:de:bvb:12-bsb10764038-1